Niveau(x) d'enseignement: 9 Numéro EDUQ : 8270337
Centre d'intérêt: 58

Université de Montréal (Québec) Faculté de l'éducation permanente. Comité sur l'interdisciplinarité.

Interdisciplinarité et éducation permanente : rapport du Comité sur l'interdisciplinarité. -- [Montréal] : Université de Montréal, Faculté de l'éducation permanente, 1980.
63 f. ; 28 cm.

Notes bibliographiques: f. 63

Cote Dewey: 374.9714/U58i Cote LC: LC/5254.2/.03

Descripteur(s): *Multidisciplinarité *Programme de cours *Education permanente *Education des adultes

Identificateur(s) de sujet: *Discipline d'enseignement *Modèle socio-éducatif

L'éducation permanente et l'interdisciplinarité sont deux mouvements socio-culturels complexes qui ne sont pas sans entretenir des liens étroits. Le document, en examinant d'un point de vue théorique les rapports vécus entre ces deux courants de pensée, vise deux objectifs: 1. élaborer un instrument pour mieux cerner les concepts connexes de multi-, pluri-, trans- et interdisciplinarité; 2. fabriquer une grille pour situer les programmes - et en particulier les programmes d'éducation permanente - face à ces concepts.

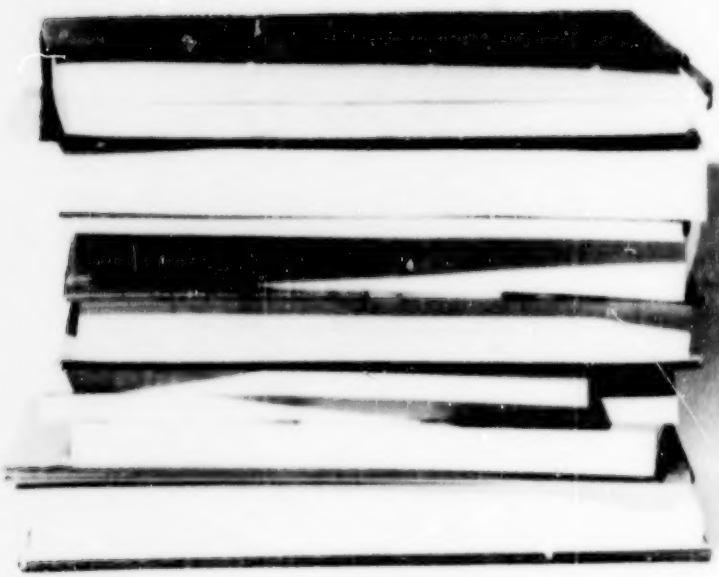
Une première partie pose le problème des rapports complexes existant entre le mouvement interdisciplinaire et le mouvement d'éducation permanente. Suit un survol de la structure disciplinaire et interdisciplinaire du programme d'enseignement de l'Université de Montréal. Une dernière partie étudie plus spécifiquement le modèle socio-éducatif de la Faculté de l'éducation permanente.

La conjonction du mouvement interdisciplinaire et du mouvement d'éducation permanente peut donner un modèle socio-éducatif de production, de diffusion et d'utilisation de nouveaux savoirs particulièrement dynamique et heuristique. C'est un modèle de ce type qui correspond le mieux à la réalité de la Faculté de l'éducation permanente de l'Université de Montréal. Des suites à donner à cette étude sont proposées: 1. analyser les stratégies de conception de programmes; 2. élaborer une politique d'appui aux programmes non-disciplinaires; 3. explorer les liens entre formation initiale et formation continue avec les programmes disciplinaires; 4. travailler à une andragogie de l'interdisciplinarité; 5. tirer la théorie des pratiques de la Faculté.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 063

Auteur de l'analyse: jr

E D U Q 8270337



Interdisciplinarité et éducation permanente

Université de Montréal
Faculté de l'éducation permanente

E D U Q 8270337

INTERDISCIPLINARITE

ET

EDUCATION PERMANENTE

RAPPORT DU

COMITE SUR L'INTERDISCIPLINARITE

COMPOSE DE:

Louis Bazinet,	[illegible]le pédagogique
Yves Bertrand,	[illegible]ice pédagogique, U. de M.
Pierrette Boucher,	[illegible]vision des grades et certificats
Jean Mathieu,	[illegible]vision des grades et certificats
Denis Noël,	division des grades et certificats
Gaston Pineau,	recherche, (rédaction du rapport)
François Rémillard,	agent de recherche

Décembre 1980

TABLE DES MATIERES

PAGE

INTRODUCTION 1

I

PROBLEMATIQUE GENERALE 5

1. Qu'est-ce qu'une discipline? 6

1.1 Une réponse indisciplinée 6

1.2 Les définitions disciplinaires de la discipline 8

1.3 Evolution historique des disciplines 11

1.3.1 Trois découpages historiques 12

1.3.2 Hiérarchisation et unification 15

1.4 Conclusion 16

2. Le mouvement interdisciplinaire 18

2.1 Un mouvement polémique 18

2.2 Commandes internes, demandes externes 20

2.2.1 L'interdisciplinarité commandée de l'intérieur des disciplines 20

2.2.2 L'interdisciplinarité commandée de l'intérieur des institutions 20

2.2.3 L'interdisciplinarité demandée de l'extérieur. 21

2.3 La terminologie classique et non classique 22

3. Le mouvement d'éducation permanente, l'interdisciplinarité et l'indisciplinarité 24

3.1 Education permanente et interdisciplinarité 24

3.2 Education permanente et indisciplinarité 27

4. Conclusion 28

II

SURVOL DE LA CONSTRUCTION DISCIPLINAIRE ET INTERDISCIPLINAIRE DE L'UNIVERSITE DE MONTREAL 29

1. La construction disciplinaire 30

2. L'aménagement interdisciplinaire 32

2.1 La Faculté des Etudes supérieures 32

2.2 La Faculté des Arts et des Sciences 35

3. Modèle administratif et modèle pédagogique d'interdisciplinarité 39

III

LE MODELE SOCIO-EDUCATIF DE L'EDUCATION PERMANENTE 40

1. Une naissance structurelle indisciplinaire 41

1.1 Refus d'un rôle de liaison entre disciplines 41

1.2 Apparition d'un indisciplinaire: le formateur d'adultes 42

2. Programmes à base disciplinaire et programmes indisciplinaires 44

3. Evolution des mécanismes de conception 49

3.1 Des comités de travail tripartis jusqu'en '73-'74 49

3.2 Depuis '74, des comités pédagogiques et des concepteurs avec des consultations ponctuelles..... 52

4. Nature des cours des programmes 53

4.1 Pourcentage et nature des cours obligatoires..... 53

4.2 Pourcentage et nature des cours à option et au choix 53

5. Une grille d'analyse des cours 57

IV

CONCLUSION 60

. Références 62

. Bibliographie 63

Le Comité tient à remercier

- Bernard Côté pour avoir accepté de relire et de corriger ce texte.

- Madame Thérèse Lapierre et Ginette Neault pour l'avoir dactylographié.

INTRODUCTION

L'éducation permanente et l'interdisciplinarité sont deux mouvements socio-culturels complexes, en recherche, indisciplinés. Plus de caractéristiques qu'il n'en faut pour s'attirer les critiques faciles des représentants des produits culturels en place, institués et disciplinés. Cependant, ces critiques parviennent de moins en moins à enrayer ces mouvements et un renversement de légitimité commence à s'établir. Les deux mouvements commencent à devenir des référents valorisés. Mais les références à ces derniers demeurent encore superficielles .Elles ne proviennent pas d'un enracinement réel dans la dynamique de ces mouvements. Elles ne provoquent pas non plus un travail poussé et suivi de clarification et de transformation de ces mouvements ainsi que des organisations culturelles interrogées par ces derniers.

La Faculté de l'Education permanente est pratiquement née de ces mouvements, naissance plus provoquée socialement que voulue rationnellement. Aussi sa légitimation académique est-elle laborieuse. Prise par les exigences premières de survie, elle n'a pas beaucoup travaillé théoriquement ses rapports vécus entre éducation permanente et interdisciplinarité. A peine peut-on relever un séminaire de recherche en 1977 sur l'apport des courants dialectiques et systémiques au traitement de problèmes d'éducation permanente. (1) Aussi l'initiative de la Division des Grades et certificats de lancer un projet d'étude sur l'interdisciplinarité à l'automne '79 dans le cadre de ses priorités, est-elle, en elle-même, une première importante, attendue, nécessaire.

Ce projet visait un double objectif: élaborer un instrument pour mieux cerner les concepts connexes de multi-, pluri-, trans et interdisciplinarité et fabriquer une grille pour situer les programmes face à ces concepts. Un comité de travail fut créé associant le Bureau de la recherche et le Module

---

1. Cf. Dialectisation du mouvement systémique. Education permanente et interdisciplinarité, FEP, Université de Montréal, 1978

pédagogique de la Faculté, et après quelque temps, un représentant du Service pédagogique de l'Université de Montréal. Pour atteindre les deux objectifs visés, la démarche elle-même se dédoubla en ce qui peut être appelé schématiquement une approche théorique et une approche pratique du problème.

Plutôt que de partir uniquement des définitions déjà existantes de l'inter-, de la multi-, de la pluri-et de la transdisciplinarité et d'y situer ensuite de façon assez statique les programmes, l'approche théorique visa à poser une problématique des rapports entre le mouvement interdisciplinaire et le mouvement d'éducation permanente. D'où viennent-ils? Pourquoi actuellement se rencontrent-ils en partie? Contre quoi? Contre qui et pour qui? Leur problème commun n'est-il pas les disciplines? Grosses questions que nous ne prétendons pas avoir épuisées. Mais en les posant et en posant aussi quelques jalons de réponse, nous pensons avoir pris conscience d'une dynamique sociale plus large qui conditionne les pratiques, qu'on la connaisse ou non. Connaître les courants qui nous entraînent est le seul moyen d'espérer d'aller là où l'on veut et non pas de dériver en donnant simplement des coups de pagaies à gauche ou à droite.

Mais connaître les courants n'est pas suffisant. Il faut aussi donner des coups de pagaies et savoir où. C'est ce "savoir où" et ce "savoir comment" que la deuxième approche, plus pratique, a essayé de déterminer en analysant les coups de pagaies donnés à l'Université de Montréal d'abord (partie 2), puis à la FEP et plus particulièrement dans ses programmes crédités (partie 3).

En conclusion générale de ce travail, nous pensons qu'un enracinement réel dans les zones de conjonction entre l'éducation permanente et l'interdisciplinarité et un travail effectif, dans et sur ces zones, sont extrêmement productifs pour les deux mouvements:

- pour l'éducation permanente, l'interdisciplinarité peut offrir une dynamique socio-intellectuelle beaucoup plus adaptée que les disciplines traditionnelles découpant la réalité, la société et le savoir

suivant des cadres peut être toujours valables mais qui ne peuvent plus être exclusifs. Cependant sous peine de tomber dans un intellectualisme étroit, l'E.P. ne peut se réduire à l'interdisciplinarité. L'E.P. se définit avant tout par les exigences du devenir humain et non par le jeu des rapports entre disciplines. Appuyer ce devenir humain demande parfois d'être "indisciplinaire" sinon indiscipliné. A l'escalade multi-, pluri-, transdisciplinaire, il faut encore ajouter un échelon: "l'indisciplinarité" qui appuie l'échelle du savoir sur du solide: l'existence.

- pour l'interdisciplinarité, l'E.P. offre un enracinement dans des pratiques sociales et humaines réelles qui appellent et exigent de nouveaux rapports aux savoirs. Cet enracinement social entraîne une autre dynamique pour l'interdisciplinarité que la liaison souvent assez intellectuelle avec les besoins de confrontation des professeurs et chercheurs. Le mouvement interdisciplinaire prend des formes très différentes suivant qu'il se situe dans la mouvance interne du champ scientifique ou qu'il provient de besoins sociaux urgents et contraignants.

> *"L'interdisciplinarité commandée par la discipline elle-même semble n'engendrer que peu de structures; l'interdisciplinarité commandée de l'extérieur semble pour sa part avoir besoin de structures pour s'épanouir"*

reconnaît la FES dans son rapport de '78. En comparaison à des modèles à prédominance administrative (FAS,FES) ou pédagogique (double structure de l'UQUAM), l'E.P. offre un modèle socio-éducatif d'interdisciplinarité. Modèle en émergence dont seulement quelques éléments structurels et les programmes crédités seront abordés. Il reste à aller sur le terrain où ces programmes se prennent pour rejoindre l'interdisciplinarité - ou "l'indisciplinarité" vécue. Il reste aussi à aborder d'autres pratiques de la FEP, pratiques non créditées mais pas moins crédibles dans cette perspective, de promotion culturelle, de promotion collective et de recherche.

Il reste donc beaucoup à faire. Ce rapport aura atteint son objectif s'il offre une problématique et quelques instruments qui donnent le goût et les moyens de le faire.

I

PROBLEMATIQUE GENERALE

L'objectif de cette première partie est d'établir une problématique des rapports entre le mouvement interdisciplinaire et le mouvement éducation permanente. L'intérêt d'une telle problématique est de pouvoir situer les différents problèmes qui surgissent de ces rapports et de voir les liens entre eux, au lieu de rester rivés à un problème particulier. Les éléments de solution sont souvent autant contextuels qu'internes, surtout quand il s'agit de mouvements caractérisés plus par des rapports de forces fluctuants que par des éléments clairement définis.

Après un survol général de l'évolution des différents découpages du savoir qui ont en grande partie découpé aussi l'éducation, nous verrons comment ces découpages se sont concrétisés à l'Université de Montréal, concrétisation qui détermine très pratiquement pour la FEP les rapports entre éducation permanente, interdisciplinarité et ... disciplinarité.

1
QU'EST-CE QU'UNE DISCIPLINE?

Impossible de comprendre et de travailler réellement les rapports entre l'interdisciplinarité et l'éducation permanente, sans s'interroger d'abord sur les disciplines. C'est à partir de celles-ci et contre celles-ci que ces rapports se construisent. Avant donc de partir directement sur l'interdisciplinarité et l'éducation permanente pour vite constater leur imprécision, retournons la question et interrogeons les disciplines. Sont-elles beaucoup mieux définies?

1.1 UNE REPONSE INDISCIPLINEE

Pour relativiser les définitions disciplinaires des disciplines, il est bon d'être indiscipliné et de partir de l'usage ou plutôt des usages courants du mot discipline. Ces usages courants révèlent deux sens fondamentaux à garder comme cadre de référence dans les savants débats très souvent casuistiques sur ce qu'est une discipline.

L'usage courant du mot discipline renvoie à deux champs sémantiques. Le premier regroupe les notions de règle, d'ordre, de méthode, il désigne une manière ordonnée d'agir: "*la discipline fait la force des armées*". Par extension, il s'applique même à l'instrument qui impose cet ordre: donner la discipline, c'est donner la règle, le fouet. Ce champ connote donc une idée de rigueur et de contrainte voire de punition et d'imposition.

L'autre champ sémantique lui, renvoie plus à un contenu qu'à une manière d'agir. Ce contenu est un ensemble de connaissances, ensemble découpé parmi d'autres ensembles; exemple: les disciplines académiques.

Les deux champs ne sont pas forcément liés: on peut être discipliné sans avoir beaucoup de connaissances. L'expression *"bête et discipliné"* semble même indiquer le contraire, on serait d'autant plus bête qu'on serait discipliné. Et d'autre part, une approche intellectuelle rigoureuse, procédant avec ordre et méthode, peut conduire à un ensemble de connaissances qui ne soit pas disciplinaire, c'est-à-dire, entrant dans le cadre des découpages disciplinaires actuels.

Il nous semble important de distinguer ces deux champs sémantiques pour n'être pas prisonnier des définitions qui tendent à rendre ces deux champs indissociables dans les disciplines académiques actuelles. Dans ce cas, sur tout contestataire des disciplines actuelles, pèse alors le soupçon de vouloir échapper à la rigueur intellectuelle sur laquelle elles disent être bâties. Or, cette appropriation de la rigueur, même si elle est réelle, ne peut plus prétendre à l'exclusivité. Il est possible même que cette rigueur intellectuelle disciplinaire ne soit plus la mieux adaptée actuellement pour connaître ce qui est vital de connaître.

> *"Je suis de plus en plus convaincu que nos principes de connaissances occultent ce qu'il est désormais vital de connaître".*
> (E. Morin, 1977, p. 9)

Donc, on peut être interdisciplinaire pour des exigences rigoureuses de connaissance et non pas seulement pour échapper à une méthodologie disciplinaire contraignante. Certains disent même que l'interdiscipline est la discipline de demain (OCDE, 1972, p. 7).

Dédouanés donc du soupçon de facilité, allons voir les définitions savantes des disciplines:

1.2 LES DEFINITIONS DISCIPLINAIRES DE LA DISCIPLINE:

Du survol des définitions que chaque discipline donne du mot discipline, il ressort une conclusion intéressante bien qu'assez paradoxale pour des milieux qui veulent incarner la rigueur scientifique: il n'existe pas de définition qui fasse l'unanimité:

> *"La signification de ce terme diffère d'un domaine à l'autre. Parfois, une discipline se définit en fonction des méthodes d'observation sur lesquelles elle se fonde (par exemple la spectrographie), parfois, en fonction de ses modèles explicatifs (la physique), parfois encore, en fonction de son objet (l'histoire)."*
>
> (OCDE, 1972, p. 78).

Pour donner une référence commune aux répondants (132) d'un questionnaire sur l'étude des activités interdisciplinaires d'enseignement et de recherche dans les universités, la définition générale suivante est donnée:

> *"Ensemble spécifique de connaissances qui a ses caractéristiques propres sur le plan de l'enseignement, de la formation, des mécanismes, des méthodes et des matières."*
>
> (OCDE, 1972, p. 23).

Entre cette définition générale et les définitions particulières diverses, se situe ce qu'on peut appeler le cadre disciplinaire, la disciplinarité où se définiraient les disciplines selon les sept critères suivants, dégagés par M. Hexkhauser après une étude empirique (OCDE, 72, p. 83-87).

1. *"Le "domaine matériel" (Piaget) des disciplines. Le domaine matériel comprend la série des objets, au sens habituel du terme, sur lesquels porte la discipline. Par exemple, la zoologie s'occupe des animaux; la botanique, des plantes; la psychologie, la physiologie, l'anatomie et la paléontologie, de l'homme; l'histoire de la littérature (nationale), la linguistique, la psycholinguistique et la science des communications traitent toutes du langage, etc..*

2. *Le "domaine d'étude" des disciplines. Selon l'angle sous lequel une discipline considère le domaine matériel, elle isole dans ce domaine un certain secteur comportant tous les ensembles possibles de phénomènes observables... C'est ainsi que le comportement (y compris l'activité mentale de l'homme) constitue le domaine d'étude de la psychologie, avec toute la gamme de types divers de phénomènes correspondants, alors que les propriétés anatomiques, physiques et chimiques, ainsi que les fonctions qui maintiennent un organisme en vie, constituent le domaine d'étude de la physiologie ...*

3. *Le "niveau d'intégration théorique" des disciplines. C'est là le critère le plus important d'une discipline. Toutes les disciplines empiriques (c'est-à-dire à l'exclusion des disciplines purement théoriques comme les mathématiques) cherchent à reconstruire la "réalité" de leurs domaines d'étude en termes théoriques, afin de saisir cette réalité extraordinairement complexe et de comprendre, d'expliquer et de prévoir les phénomènes et les événements qui touchent à ce domaine ...*

4. *Les "instruments d'analyse" des disciplines. Les instruments d'analyse reposent sur les stratégies logiques, sur des raisonnements mathématiques et sur la construction de modèles de processus complexes de rétroaction. Parmi les exemples les plus frappants, il suffira de citer l'expérimentation, les statistiques descriptives ou inductives, les modèles d'ordinateurs et la simulation sur ordinateurs, la cybernétique et la théorie de l'information ...*

5. *"Applications pratiques" des disciplines. Les disciplines diffèrent considérablement quant à leur possibilité d'application et d'utilisation pratique dans les domaines d'activité professionnelle. Il suffit de comparer, par exemple, l'archéologie et une discipline relevant des sciences de l'ingénieur. En règle générale, les disciplines orientées vers les applications et des domaines d'activité professionnelle bien établie sont plus éclectiques que puristes dans la conception épistémologique qu'elles ont de leur va-*

leur en tant que sciences. L'obligation de trouver des applications a toujours eu une influence considérable sur l'organisation de leur structure, de leurs activités de recherche et de leurs programmes dans les universités.

La médecine en offre un exemple particulièrement intéressant. Les impératifs apparents de la pratique ont abouti, après des siècles, à un salmigondis de programmes pluridisciplinaires. Les professeurs font peu d'efforts pour expliquer la nature et les problèmes de cette pluridisciplinarité aux étudiants en médecine. Aussi n'est-il pas étonnant que, dans l'ensemble, les praticiens considèrent la médecine comme une discipline unique; ils en arrivent ainsi parfois à se forger des convictions étranges qui leur permettent d'éliminer les différences entre les divers niveaux d'intégration théorique à l'intérieur d'un domaine d'application pluridisciplinaire.

Les disciplines étroitement liées à la pratique professionnelle se caractérisent par un "retard scientifique" considérable entre l'exercice de la profession (et même l'enseignement pluridisciplinaire de l'université) et le dernier état de la recherche "pure" dans le domaine d'étude correspondant.

7. Les "contingences historiques" des disciplines. Chaque discipline est le fruit d'une évolution historique et se trouve, à tout moment, dans une phase de transition. Certaines disciplines évoluent et se modifient à une cadence assez rapide, alors que d'autres semblent avoir épuisé toutes leurs possibilités d'évolution. Les contingences historiques qui accélèrent ou freinent le développement et le progrès d'une discipline ne sont pas toutes dues à la logique interne du domaine d'étude exploré par des hommes de science qualifiés. Les disciplines sont également soumises à des forces extérieures en constante évolution, telles que le prestige que leur accorde l'opinion publique, les valeurs sociales et culturelles, les idéologies politiques et le conditions économiques. Ces forces exogènes ne déterminent pas seulement les ressources matérielles, elles créent égale-

ment un climat plus ou moins propice à la croissance. Enfin, les contingences extérieures se conjuguent pour modeler la mentalité des hommes de science en orientant leurs goûts en matière de recherche et leurs préoccupations théoriques."

Ces 7 critères de disciplinarité définissent donc un cadre très complexe où se trouvent des disciplines empiriques, des disciplines théoriques, des disciplines professionnelles. Pour certains, tel champ d'étude est disciplinaire, pour d'autres pluridisciplinaire (médecine). L'unanimité est donc loin d'exister. Et une approche purement logique des disciplines nous semble peu éclairante pour déterminer leurs rapports avec le mouvement interdisciplinaire et celui de l'éducation permanente. C'est pour cela que nous allons tenter une approche historique développant le dernier critère des "contingences historiques".

1.3 EVOLUTION HISTORIQUE DES DISCIPLINES

Dans l'histoire de la connaissance, le découpage disciplinaire, avec ses cloisonnements et ses hiérarchisations actuels, est relativement récent. Il remonte au XIXe siècle et est présenté par A. Comte, le grand architecte de cette construction positiviste, comme la base à la fois de la connaissance scientifique et de l'organisation sociale.

"Le cadre disciplinaire est relativement récent dans l'histoire de la science occidentale comme de l'enseignement. Indépendamment de toute définition de ce que peut être une discipline..., indépendamment aussi des diverses classifications des sciences qui ont été proposées au cours de l'histoire, on peut constater que, seules les dernières sciences apparues, qui constituent dans l'ensemble le groupe des sciences humaines (économie, psychologie, sociologie, anthropologie .....) se sont présentées d'emblée comme "disciplines".

(OCDE, 1972, p. 21-22).

Les autres sciences proviennent de découpages antérieurs. Le tableau 1 donne des repères globaux sur l'évolution historique de ces différents découpages qui loin de s'annuler les uns les autres, se superposent au fil des siècles aboutissant aux construction hétéroclites actuelles.

1.3.1 Trois découpages historiques

Le premier découpage institutionnalisé fut celui des 7 arts libéraux, des 7 voies du savoir qui eux-mêmes se regroupaient en deux: les 3 arts de la parole (trivium), grammaire, rhétorique, dialectique; et les 4 arts des nombres (quadrivium), arithmétique, géométrie, astronomie, musique. En germe chez Platon, cette nomenclature fut systématisée par Capella au Ve siècle et institutionnalisée par l'Ecole du Palais de Charlemagne au IXe siècle.

L'invention de l'université au Moyen Age ajoute à la Faculté des Arts qui regroupaient ces 7 arts, les Facultés de Théologie, de Droit et de Médecine.

Au XIXe siècle, pour remettre de l'ordre dans les désorganisations apportées par les révolutions sociales et intellectuelles, qui entre autres découronnent la théologie de son trône de reine des sciences, un autre ordre plus "positif" est construit par A. Comte et adopté ensuite très largement dans le monde occidental:

> *"Auguste Comte est l'un des derniers philosophes encyclopédiques. L'un des rares à dominer le savoir de son temps... La synthèse est si forte qu'elle va régner pendant deux siècles sur les institutions et les mentalités. Le plus étrange, c'est que cette synthèse hante également ceux qui la prônent et ceux qui cherchent à s'y opposer. Ainsi, le plus souvent, répète-t-on sans le savoir les leçons du Cours de philosophie positive. Dans cette affaire, le bouleversement des encyclopédies contemporaines ne semble pas avoir ébranlé les habitudes prises un siècle plus tôt".*
>
> Michel Serre, dans A. Comte, 1975

TABLEAU no 1

REPERES HISTORIQUES SUR LES DECOUPAGES

SUCCESSIFS DU SAVOIR

1. LES 7 ARTS LIBERAUX (LES 7 VOIES DU SAVOIR)

En germe dans l'oeuvre de Platon (IVe siècle avant J.-C.), cette nomenclature fut proposée par un rhéteur carthaginois du Ve siècle, Martianus Capella, et institutionnalisée par l'Ecole du Palais de Charlemagne en 800.

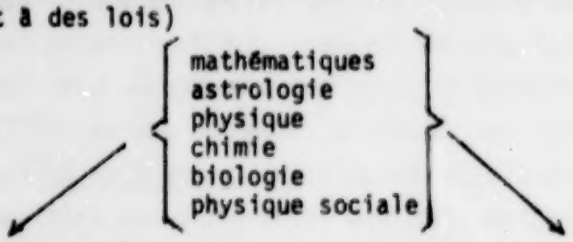
1. le trivium : arts philologiques et logiques
   grammaire, rhétorique, dialectique.
2. le quadrivium : arts des nombres
   arithmétique, géométrie, astronomie, musique.

2. LES 4 FACULTES DE L'UNIVERSITE MEDIEVALE (1222)

Arts, Théologie, Droit, Médecine.

3. LA CLASSIFICATION HIERARCHIQUE DES SCIENCES DU POSITIVISME (XIXe SIECLE)

Les 6 sciences fondamentales (systèmes théoriques des connaissances aboutissant à des lois)



Les sciences particulieres descriptives

Application des lois à un domaine particulier; ex.: pour la biologie, la zoologie, la botanique; pour la chimie, la minéralogie; pour la physique sociale, la psychologie...

Les sciences appliquées

Systèmes pratiques de procédés, arts, sciences intermédiaires, théories pratiques en plein développement, à partir de l'action et de plusieurs sciences; ex.: les beaux-arts, les arts de la construction, de l'agriculture.

La classification hiérarchique des sciences proposée par Comte est fondée sur le critère suivant: la dépendance des sciences entre elles selon le degré de simplicité et de généralité des phénomènes étudiés. Plus les phénomènes sont simples et généraux, moins ils dépendent des autres et donc plus autonome est la science qui s'occupe de ceux-ci. Simple néanmoins ne veut pas dire facile, mais homogène, de même nature. La mathématique est simple parce que les éléments de son langage sont monosémiques. Suivant ce critère, Comte distingue six sciences fondamentales au sommet desquelles règnent les mathématiques. Ensuite viennent l'astrologie, la physique, la chimie, la biologie, et enfin la physique sociale, la dernière née des sciences fondamentales. "..... les phénomènes les plus généraux ou les plus simples se trouvant nécessairement les plus étrangers à l'homme, doivent par cela même être étudiés dans une disposition d'esprit plus calme, plus rationnelle, ce qui constitue un nouveau motif pour que les sciences correspondantes se développent plus rapidement" (A. Comte, 1975, p. 54).

Découlant des lois établies par ces six sciences fondamentales et appliquées à des domaines particuliers, viennent ensuite les sciences particulières descriptives: par exemple: la zoologie, la botanique, application de la biologie aux plantes ou aux animaux. A côté de ces sciences descriptives, se situent les sciences appliquées, les arts qui appliquent les données des sciences fondamentales aux différentes actions humaines: cultiver, fabriquer, éduquer, vendre.... A. Comte voit ces sciences appliquées comme des sciences intermédiaires, des théories pratiques en plein développement à son époque.

Ces différents découpages historiques qui constituent les différentes strates hétérogènes des découpages actuels sont traversés par deux mouvements qu'il est essentiel de connaître pour comprendre la dynamique de ces constructions du savoir: un mouvement de hiérarchisation et un mouvement d'unification.

1.3.2 Hiérarchisation et unification

Ce mouvement de hiérarchisation des sciences humaines ordonnant les divisions apportées dépend directement de l'état des rapports sociaux. Dans la société théocratique du Moyen Age, la reine des sciences ne pouvait être que la théologie. Après les révolutions de la fin du XVIIIe siècle et début du XIXe siècle que la raison philosophique justifia sous les noms de liberté, égalité, fraternité, la hiérarchisation positiviste des sciences, en mettant les mathématiques au sommet, fut explicitement construite pour fonder l'organisation sociale sur une rationalité positive, c'est-à-dire, réelle, utile, certaine, précise, organisatrice. En 1822, Auguste Comte intitule la première présentation de ses travaux:"Plan des travaux scientifiques nécessaires pour réorganiser la société". Pour lui, cette réorganisation sociale ne pourra se faire que par une réorganisation intellectuelle qui fera accéder l'humanité à l'âge adulte scientifique, après l'âge théologique de l'enfance et l'âge métaphysique de l'adolescence.

Les mathématiques représentent le summum de cet âge adulte car elles présentent des vérités achevées devant mettre tout le monde d'accord. A cette même époque, les continuateurs communistes et socialistes de la"praxis"révolutionnaire refusent ce monopole positiviste et revendiquent le même statut scientifique exclusif mais pour une autre approche: le matérialisme dialectique.

En plus de la mise en ordre social, cette hiérarchisation correspond aussi à un besoin de compréhension unitaire de ce qui a été divisé. C'est le deuxième mouvement qui anime ces découpages. En effet, faisant pendant à cette nécessité de diviser les champs de connaissances pour progresser individuellement et collectivement, existe non moins fortement une nécessité de compréhension unitaire. Au début de l'histoire humaine, tant collective qu'individuelle, et restant active comme cadre de référence, la connaissance est une, assurant l'unité entre soi et le monde.

> *"La première connaissance du monde en tant que co-connaissance au monde est une conscience de totalité."*
>
> (G. Gurvitch, 1970, p. 1086).

Cette conscience de la totalité agit comme force centripète au sein des différents découpages, autant comme force épistémologique de base que comme force pédagogique unitaire. Les arts libéraux étaient unifiés par un programme d'étude appelé encyclopédie.

> *"Le mot encyclopédie désigne à l'origine, un cours d'études circulaire, c'est-à-dire achevé et parfait, dans la mesure où il fait le tour complet de l'horizon de la connaissance..."*
>
> (G. Gurvitch, 1970, p. 1086).

Quand ces 7 arts ne purent définitivement plus englober la totalité du savoir de l'époque et que d'autres champs se furent constitués, l'université fut créée comme lieu totalisant l'ensemble des nouveaux découpages:

> *"L'invention de l'université représente un épisode capital dans l'histoire du savoir occidental. Non pas seulement parce que l'enseignement dispose désormais de places de sécurité où ses liturgies pourront se déployer sous un régime de relative autonomie, mais surtout parce que le domaine universitaire regroupe en un même espace mental l'ensemble des disciplines coordonnées."*
>
> (G. Gurvitch, 1970, p. 1086).

Et le mouvement interdisciplinaire contemporain provient autant de nécessités internes d'articulation des différentes disciplines que des nécessités externes de nouveaux découpages du savoir.

1.4 CONCLUSION

La réponse à la petite question initiale "Qu'est-ce qu'une discipline?" est donc complexe même pour les représentants de ces disciplines. Le champ

disciplinaire est un champ archéologique où s'entassent différentes strates de découpages du savoir selon des structures hiérarchisées. Ces structures hiérarchisées sont déterminées autant par les rapports sociaux externes que par une pure logique scientifique interne. Les disciplines ne sont donc pas naturelles, données une fois pour toute comme le meilleur découpage scientifiquement possible de la réalité. Elles sont relatives, relatives à un état de la connaissance et à un état des rapports sociaux. Et le champ archéologique disciplinaire est constitué autant de scories, de disciplines mortes ou moribondes que de courants vitaux.

2

LE MOUVEMENT INTERDISCIPLINAIRE

Depuis deux ou trois décades, s'est développé autant dans le champ disciplinaire qu'à l'extérieur de celui-ci, un mouvement de contestation des disciplines. Mouvement d'abord polémique qui prend des formes différentes suivant ses origines. Ce sont ces deux aspects que nous allons d'abord présenter pour situer les approches terminologiques déjà classiques dans une socio-dynamique de la connaissance.

2.1 UN MOUVEMENT POLEMIQUE

C'est passer à côté de la dynamique du mouvement que d'ignorer une de ses caractéristiques essentielles qui a été et qui demeure de s'opposer activement aux disciplines, et plus concrètement encore aux éléments universitaires porteurs de ces disciplines. Le tableau antinomique suivant, construit à partir des données de l'enquête de l'O.C.D.E. sur l'interdisciplinarité, rend bien compte de cette caractéristique polémique qui, selon Bachelard, est le mouvement même de constitution de nouvelles connaissances.

Opposé à l'université traditionnelle, le mouvement interdisciplinaire se veut vivant, concret, visant la transmission d'un savoir renouvelé par une pédagogie de la découverte des structures, des liens, des rapports. Il veut s'enraciner dans une réflexion permanente d'ordre épistémologique et critique en surmontant les coupures université/société, savoir/réalité. Il veut s'appuyer sur une activité et une recherche collectives.

D'un point de vue institutionnel, il tend à une restructuration selon des critères fonctionnels.

TABLEAU 2

L'interdisciplinarité comme mouvement polémique (OCDE 72, p. 55)

	Université traditionnelle	Interdisciplinarité
Enseignement	scolaire abstrait	vivant concret
Visant la transmission	d'un savoir d'un savoir ancien	d'un savoir-faire d'un savoir renouvelé
Par la mise en pratique d'une pédagogie..... et en privilégiant	de la répétition les contenus	de la découverte les structures
l'enseignement repose sur une	acceptation passive d'un découpage académique et définitif du savoir	réflexion permanente d'ordre épistémologique et critique
l'université.....	s'installe dans un "splendide isolement" et institue un savoir qui est la mort de la vie.	surmonte la coupure université/société savoir/réalité
elle impose.....	un système purement hiérarchique et un "cursus honorum" sclérosant	une restructuration selon des critères fonctionnels de l'ensemble de l'institution
elle favorise	l'isolement et la concurrence	l'activité et la recherche collectives.

Ces visées globales aussi générales que généreuses se spécifient forcément selon les éléments de ce mouvement. Un facteur très important de spécification est l'origine et la position socio-intellectuelle de ces éléments.

2.2 COMMANDES INTERNES ET DEMANDES EXTERNES

Nous avons déjà signalé l'importante distinction du rapport de la F.E.S. sur l'interdisciplinarité commandée de l'intérieur des disciplines ou demandée de l'extérieur. L'étude de l'O.C.D.E. insiste aussi sur cette distinction qui révèle à la fois le pourquoi, le pour qui et le comment qui différencient énormément les réalisation effectives du mouvement.

2.2.1 L'interdisciplinarité commandée de l'intérieur des disciplines

Les frontières entre disciplines sont trop artificielles pour que ne fleurissent pas, pratiquement à chaque intersection de celles-ci des alliances interdisciplinaires déjà plus ou moins instituées en nouvelles disciplines: psychosociologie, biochimie, biosociologie, psychohistoire. Ces disciplines transdisciplinaires sont constituées soit par transfert des méthodes d'une discipline à une autre, soit par découpage de nouveaux objets.

> *"Cette interdisciplinarité commandée par l'évolution interne de la discipline est peut-être celle qui rencontre le moins de difficultés. Pratiquement tous les professeurs ou chercheurs en font, bien qu'ils ne l'identifient pas toujours comme interdisciplinarité."*
>
> (Rapport F.E.S., 1978, p.6).

2.2.2 L'interdisciplinarité commandée de l'intérieur des institutions

Dans cette catégorie, nous regroupons l'interdisciplinarité qui provient ou d'une demande étudiante ou de l'administration. Ces deux origines externes aux enseignants et chercheurs, principaux porteurs des disciplines, soulèvent

souvent une série de difficultés institutionnelles car elles ne sont pas toujours dans la dynamique des enseignants.

D'une façon générale, on peut dire que les principales difficultés proviennent des personnes impliquées qui n'ont pas l'initiative du mouvement. Quand ce sont les enseignants qui prennent l'initiative, les difficultés sont surtout d'ordre administratif et structurel; quand ce sont les administrateurs, les structures mise en place ne sont pas toujours les plus fonctionnelles pour les enseignants, et enfin quand les étudiants protestent contre la "parcellisation" du savoir offert, leurs protestations peinent à se réaliser.

2.2.3 L'interdisciplinarité demandée de l'extérieur

De l'extérieur, deux grandes zones de demandes sont principalement identifiées: les nouveaux groupes professionnels émergents qui ont besoin de nouvelles connaissances pour remplir leurs rôles et des problèmes sociaux plus larges qui s'imposent avec acuité (pollution, régionalisation, énergie, urbanisation...). Souvent ces demandes, soit sociales soit professionnelles, n'ont pas d'interlocuteurs précis dans les universités ou en ont trop. Ce qui rend toute démarche interdisciplinaire très difficile.

Ces diversités d'origine et ces difficultés plus ou moins grandes de confrontation entre disciplines et même de dépassement des disciplines révèlent donc que le mouvement n'est pas homogène. Il peut avoir de multiples réalisations allant plus ou moins loin. Ce sont ces réalisations diverses que veulent signifier les concepts connexes inter-, multi-, pluri-, transdisciplinaire. Il est temps de préciser la terminologie couramment utilisée actuellement.

2.3 LA TERMINOLOGIE CLASSIQUE ET NON CLASSIQUE

Classiquement, le mouvement joue avec les concepts multi-pluri-inter et trans-disciplinaires. Nous prenons les définitions de l'O.C.D.E.: La multidisciplinarité serait *"la juxtaposition de disciplines diverses parfois sans rapport apparent entre elles, ex.: musique, mathématiques, histoires"*; la pluridisciplinarité définirait

> *"la juxtaposition de disciplines plus ou moins voisines dans les domaines de connaissance. Ex.: domaine scientifique: mathématiques, physique, ou domaine des lettres: français, grec, latin."*

l'interdisciplinarité impliquerait une

> *"interaction existant entre deux ou plusieurs disciplines: cette interaction peut aller de la simple communication des idées jusqu'à l'intégration mutuelle des concepts directeurs, de l'épistémologie, de la terminologie, de la méthodologie, des procédures des données et de l'organisation de la recherche et de l'enseignement s'y rapportant."*

Enfin, la transdisciplinarité serait *"la mise en oeuvre d'une axiomatique commune à un ensemble de disciplines"*, pouvant aboutir à une nouvelle discipline.

Ces définitions rassurent beaucoup de monde, surtout les disciplinaires. En effet, elles font pratiquement une boucle, qui fait demeurer dans le champ disciplinaire: elles partent des disciplines et y reviennent. Les disciplines constituent donc l'alpha et l'oméga de la connaissance. Tout ce qui est possible,c'est d'en créer de nouvelles.

Le comité, avec l'aide d'Yves Bertrand (cf. document en annexe ainsi que le document de J.Mathieu) a exploré le concept négatif de l'indisciplinarité qui réintroduit entre autres le non rationel dans la connaissance: c'est-à-dire l'être, l'action,l'imagination, la rencontre, l'inédit, l'événement, le temps.

Avec ce concept "d'indisciplinarité" on relégitime une démarche réelle et totale de connaissance en l'enracinant dans quelque chose à connaître et dans quelqu'un qui connaît. On la situe dans un ensemble matériel et social qui lui donne un sens. Elle n'est pas seulement dans les têtes, on la remet sur les pieds. La connaissance ainsi comprise est le produit dialectique d'une co-naissance entre le matériel et le formel de la vie et non pas seulement le produit logique du rationnel. C'est ce concept d'indisciplinarité qui approcherait le plus près la dynamique intellectuelle de l'E.P. où le savoir est subordonné à l'être et au devenir et non pas l'inverse.

3

LE MOUVEMENT D'EDUCATION PERMANENTE
L'INTERDISCIPLINARITE ET L'INDISCIPLINARITE

Formellement, l'éducation permanente peut se définir le plus succinctement comme une éducation co-extensive à la vie. Et à moins de penser que toute la vie est et est seulement rationnelle, cette éducation déborde donc largement les disciplines et même le mouvement interdisciplinaire qui demeure, au moins dans ses définitions officielles comme nous l'avons vu, dans le domaine de la connaissance rationnelle, même s'il veut le découper autrement. Pour être co-extensive à la vie, l'éducation permanente doit déborder le domaine rationnel et faire feu de tout bois: tout événement, toute matière, tout acte si élémentaire soit-il, tout contact peut être moyen d'éducation, d'apprentissage. Pour cette éducation intégrale, l'éducation permanente est indisciplinaire et indisciplinée car la co-naissance permanente jaillit comme un acte créatif continu faisant sauter les découpages du savoir et les règles sociales toujours relatives.

Historiquement, le mouvement d'éducation permanente s'est pratiquement toujours élevé contre les découpages dominants du savoir qui canalisent majoritairement l'éducation. Mais suivant le degré d'anarchisme ou d'affranchissement de ses promoteurs, il est soit demeuré dans le champ rationnel de l'interdisciplinarité, soit entré dans celui de la vie totale.

3.1 EDUCATION PERMANENTE ET INTERDISCIPLINARITE

Les premières formulations sociales, mythiques et utopiques de l'éducation permanente ont clairement été provoquées en réaction contre l'insuffisance des découpages institués soit du savoir, soit de l'apprentissage du savoir.

Dans le mythe de la caverne qui présente la première construction systématique d'une éducation co-extensive à la vie, Platon promeut, contre les découpages de la pensée magique et contre les apprentissages trop restreints des disciplines rationnelles de son temps, une organisation socio-éducative qui peut être qualifiée d'interdisciplinaire, du moins en ce qui concerne l'enseignement et l'apprentissage:

> *".... (aux jeunes gens éméritas de 20 ans), on présentera dans leur coordination les sciences qui leur ont été enseignées pêle-mêle dans leur enfance, afin qu'ils embrassent d'un coup d'oeil à la fois les rapports que les sciences ont entre elles, et la nature de l'être.*
>
> *Il est certain dit-il qu'une telle méthode est la seule qui fixe solidement les connaissances dans les esprits.*
>
> *Et c'est aussi, ajoutai-je la meilleure épreuve pour distinguer les esprits propres à la dialectique de ceux qui ne le sont pas: celui qui est capable d'une vue d'ensemble est dialecticien; les autres ne le sont pas".*
>
> (Platon, la République, Livre VI 536).

A la première question de savoir si dans l'enseignement, l'interdisciplinarité doit être permanente, initiale ou seulement finale, comme synthèse des apprentissages disciplinaires antérieurs, Platon répond qu'elle doit être périodique: à 20 ans, puis vers 30-35 ans, âge d'apprentissage de la dialectique et enfin après 50 ans, âge philosophique idéal. Mais elle ne peut exister que par un apprentissage multidisciplinaire antérieur (arithmétique, géométrie, astronomie, harmonique, gymnastique..) et que sur une base d'expériences multiples (expériences de travail manuel, expériences militaires, politiques...).

Par cet appel à ces expériences multiples, on serait tenté de classer le modèle d'éducation permanente de Platon dans l'indisciplinarité. Etant donné

cependant le rapport de dépendance absolue du réel vis-à-vis du rationnel, nous le présentons au contraire comme le prototype d'un modèle transdisciplinaire d'éducation permanente qui grâce à une organisation socio-éducative sur-disciplinée veut contrôler tout l'irrationnel, ou ce qui est vu comme tel: la matière, le temps, les inégalités sociales, le devenir, les jeunes, les femmes.

L'influence de ce prototype idéaliste dans la plupart des constructions des modèles ultérieurs d'éducation permanente a déjà été démontrée (Gaston Pineau, 1977, en particulier pp. 280-281, 288-290). Il est particulièrement prégnant dans le modèle Unesco du Rapport Faure qui a consacré l'éducation permanente comme "clé de voûte" légitime de la cité éducative.

Ce modèle est très directement transdisciplinaire par l'importance apportée à la rationnalité, mais cette fois-ci la rationnalité scientifique et technique. La recherche d'un nouvel ordre de l'éducation, la recherche de la cité éducative, repose sur un certain nombre de transcendances, entre autres celle d'un humanisme scientifique capable d'ordonner le reste: "le laboratoire découvre, la science et la technologie développent, la pratique applique et invente à son tour". Le Rapport Faure conteste l'étanchéité des niveaux, filières, classes et propose un "échange intellectuel constant entre l'homme et son tissu social". Mais, là aussi le poids spécifique des contradictions humaines et sociales qui opposent et oppriment l'être lui-même et les êtres entre eux, sexe contre sexe, groupe contre groupe, ethnie contre ethnie, ce poids spécifique est négligé et même occulté (cf. de Ipola, 1977).

Or, c'est ce poids qui nécessite des pratiques d'éducation permanente indisciplinée visant à se libérer et non à instituer d'autres disciplines.

3.2 EDUCATION PERMANENTE ET INDISCIPLINARITE

C'est dans les pratiques populaires d'éducation permanente et dans les formulations d'intellectuels plus anarchiques qu'il faut chercher les formes indisciplinaires d'éducation permanente, c'est-à-dire qui transgressent les essais de totalitarisme du rationnel.

Pour les praticiens populaires d'éducation permanente, l'éducation véritable est d'abord celle qui provient de la lutte pour la survie et la vie. Quand cette lutte vitale est réussie, elle aboutit à des êtres d'une densité intellectuelle déconcertante car elle échappe aux catégories rationnelles dominantes et ne vise pas à en imposer. Il s'est établi entre eux et le monde une connaissance intime aux produits imprévisibles. Et c'est en ce sens qu'elle est proprement indisciplinée car elle est le résultat d'une unité sociale ou cosmique autonome, créatrice de ses formes.

Les mouvements d'éducation populaire autonome sont les principaux porteurs de ces pratiques.

Une des formulations les plus indisciplinées de cette éducation permanente totale revient à Charles Fourier, qui au XIXe siècle, construit son "Phalanstère" sur l'expression du principe de plaisir (cf. H. Desroche, 1977). Mais la référence à ce principe ne doit pas détourner les esprits sérieux d'autres formulations d'éducation permanente ne référant pas aux savoirs rationnels. Par exemple, la pédagogie socialiste liant, elle, l'éducation à la production, aboutit à des concepts d'éducation polytechnique, d'éducation intégrale qui sont partie prenante d'une éducation permanente indisciplinaire. De même Illich et son concept de désinstitutionnalisation. Hartoung qui lie étroitement éducation permanente et autogestion, et les partisans les plus radicaux de l'autoformation, sont autant de courants qui travaillent à concrétiser ce qu'une éducation permanente réellement co-extensive à la vie veut dire.

1.4 CONCLUSION

Le champ disciplinaire est un champ hétérogène où se superposent plusieurs stratifications du savoir. Aussi intéressant que peut être le mouvement interdisciplinaire pour faire revivre ces strates et même en créer de nouvelles, le mouvement d'éducation permanente, sous peine de tomber dans un intellectualisme que contestent beaucoup de ses partisans, ne peut s'y réduire. Cette recherche de nouveaux savoirs ne prend un sens éducatif réel que si elle est articulée et subordonnée à des besoins de développement humain et social et en particulier à des besoins de libération qui ne sont pas toujours disciplinés et surtout disciplinables.

II

SURVOL DE LA CONSTRUCTION DISCIPLINAIRE ET INTERDISCIPLINAIRE DE L'UNIVERSITE DE MONTREAL

Autant peut être intéressante la problématique générale de la première partie pour comprendre de façon "générale" les problèmes posés par les rapports entre interdisciplinarité et éducation permanente, autant pour être opératoire, cette problématique demande à être spécifiée. Cette deuxième partie va essayer de voir comment à l'Université de Montréal, cette problématique s'est institutionnalisée dans des structures disciplinaires d'abord, interdisciplinaires et d'éducation permanente ensuite. Et quels sont les rapports entre elles.

I

LA CONSTRUCTION DISCIPLINAIRE

Fille légitime de la très catholique Université Laval, l'Université de Montréal est créée d'abord comme succursale de son université-mère par la formation en 1878 des quatre facultés héritées du découpage médiéval du savoir: faculté de théologie, de droit, de médecine et des arts. Mais transplantée dans une métropole en pleine industrialisation et urbanisation et pour répondre aux besoins d'enseignement et de recherche correspondants, elle voit commencer, dès 10 ans après, la série d'affiliation d'écoles professionnelles: Polytechnique (1887), Chirurgie dentaire (1904), Médecine vétérinaire (1898), Pharmacie (1906), Hautes Etudes Commerciales (1915). Après son émancipation en 1919, elle prend des libertés civiles et crée quatre nouvelles facultés découlant des nouveaux découpages naissants du savoir moderne: Faculté des Sciences (1920), des Sciences sociales économiques et politiques (1920), des Lettres (1920), et de Philosophie (1921). En 1943, l'Ecole de Pharmacie rejoint le club central des 8: elle est élevée au rang de faculté.

Les années '50 et '60 voient en même temps qu'une multiplication de départements, une nouvelle strate facultaire se constituer: Musique (1950), Nursing (1962), Sciences de l'éducation (1965), Aménagement (1968). Ce qui à l'ouverture des années '70 fait 13 facultés et 7 écoles.

Hétérogénéité donc des structures provenant des périodes et des découpages différents du savoir. Mais il serait étonnant que chacune ne se reconnaisse pas comme possédant "un ensemble spécifique de connaissances qui a ses caractéristiques propres sur le plan de l'enseignement, de la formation, des mécanismes, des méthodes et des matières", car chacune offre des cours spécifiques. Est-ce que ce sont pour autant des structures disciplinaires? Oui, si comme l'O.C.D.E, on peut distinguer des disciplines théoriques, empiriques, professionnelles.

Non, si on restreint le terme à celui de sciences fondamentales dans la lignée de Comte.

Quoiqu'il en soit,face aux multiples problèmes soulevés par ce développement par ajouts successifs, et en particulier pour "décloisonner l'enseignement afin de pouvoir organiser de véritables programmes interdisciplinaires", (Les structures, 1970, p. 5) est créé en 1968 un Comité du développement académique chargé entre autres "d'étudier tout projet concernant la création, la fusion ou la suppression des facultés, écoles, départements, institutions ou organismes interdisciplinaires permanents ou tout cadre équivalent" (Les structures, 1970, p. 3). Donc une grande opération de définition et de planification des structures est entreprise avec référence directe au mouvement interdisciplinaire.

2

L'AMENAGEMENT INTERDISCIPLINAIRE

Tout d'abord, le comité détermine ce qui est la structure disciplinaire c'est le département. "Le département s'identifie d'abord et avant tout à une discipline, constitue l'unité de base de l'Université et est le lieu d'appartenance des professeurs" (Les structures, 1970, p. 10). Les écoles et facultés professionnelles dont l'objectif est la formation professionnelle "doivent avoir recours à des enseignements dans plus d'une discipline à la fois" (Les structures, p. 17), donc doivent être au moins multi ou pluridisciplinaires. De même les instituts (Les structures, p. 23). Mais l'innovation la plus importante du point de vue interdisciplinaire est la création de deux méga-facultés qui au niveau du premier cycle pour la Faculté des arts et des sciences (FAS), et à celui des deuxième et troisième cycles pour la Faculté des Etudes supérieures (F.E.S.), regroupent les départements, instituts et écoles de ce niveau et doivent favoriser la création de programmes inter- ou multidisciplinaires. Logiquement la structure est parfaite: les facultés sont des structures qui favorisent l'interdisciplinarité en favorisant les échanges entre les départements disciplinaires. Malheureusement le réel n'obéit pas toujours à la logique. D'abord d'anciennes facultés refusèrent de laisser cette appellation prestigieuse pour celle de département et ensuite la forte teneur administrative de ce réaménagement ne l'articula pas toujours très étroitement aux besoins plus ou moins latents d'interdisciplinarité, besoins internes aux enseignants et étudiants et besoins sociaux externes. Mais voyons ce qu'en disent la F.A.S. et la F.E.S. quelques années après.

2.1 LA FACULTE DES ETUDES SUPERIEURES (F.E.S.)

Concernant l'interdisciplinarité, la F.E.S. doit

> *"favoriser la création de programmes inter- et multidisciplinaires. Elle pourra exercer des prérogatives spéciales afin de combler certains vides en face de be-*

soins qui se font sentir dans des zones interdisciplinaires. De plus, tout en recherchant au maximum la collaboration des départements, écoles, facultés ou institutions, elle pourra se réserver le droit d'initiative et exercer ce droit au moyen d'infrastructures qui seront à déterminer ultérieurement"

(Les structures, 1970, p. 48).

Dès 1977, la F.E.S. crée un comité chargé d'examiner la situation de l'interdisciplinarité chez elle. Ce qui suit est tiré du rapport et des propositions de ce comité adoptées par le Conseil de la F.E.S. en juin 1978.

Ecartant d'abord toute réflexion théorique sur l'interdisciplinarité pour terminer en en soulignant la nécessité, le rapport dresse essentiellement un inventaire des expériences qui se disent interdisciplinaires et termine en établissant un catalogue des difficultés.

Premier constat: "Il se fait effectivement beaucoup de travail (enseignement et recherche) interdisciplinaire à la F.E.S." (p. 2) mais celui-ci se fait surtout de façon "cachée" et sur des bases individuelles: jurys de thèse, interventions de professeurs, en général très fécondes mais de brève durée. Il existe cependant des "lieux" structurels: les divers instituts et centres de recherche; quelques programmes départementaux: un bacc. en biophysique, une maîtrise en optique physiologique ; des colloques et congrès (le colloque de la F.E.P. de 1977 sur la dialectisation du mouvement systémique est même mentionné); et enfin 4 "séminaires d'intégration pluridisciplinaires" (transport, délinquance, bio-éthique, musique).

Les difficultés les plus grandes de réalisation proviennent de l'interdisciplinarité commandée de l'extérieur par le marché du travail ou par un problème socio-économique. Ce type d'interdisciplinarité exige, pour être traité, la création de structures spécifiques, alors que l'autre peut se travailler à l'intérieur des structures existantes. Cependant, ce sont surtout les dif-

ficultés de cette interdisciplinarité d'origine interne qui sont cataloguées:

- difficultés d'ordre administratif, liées surtout au détachement de professeurs: pas de droit de vote dans le département d'adoption, financement par le département d'origine, ... etc.

- difficultés d'ordre professionnel dues à la non identification professionnelle de l'interdisciplinaire. Un chercheur, un professeur se définit encore exclusivement par une appartenance disciplinaire.

- difficultés d'ordre structurel: éloignement physique des centres, absence d'infrastructure secrétariale, de coordination, de règlement. Une cause commune: l'impérialisme disciplinaire.

- difficultés d'ordre académique: ce sont les plus grandes, relatives à la formation des étudiants. Une bonne formation disciplinaire préalable est-elle la condition d'une bonne formation interdisciplinaire? La rigueur acquise peut devenir fermeture. Toute une pédagogie est à inventer ainsi que des liaisons avec des niveaux antérieurs

Malgré ces difficultés, le travail interdisciplinaire n'est pas interprété comme une tentative pour se soustraire à l'impérialisme des disciplines mais comme un effort pour retrouver une convergence menacée par le découpage disciplinaire. Aussi, les propositions vont-elles dans le sens de "huiler" davantage les structures: informer (proposition d'un bulletin mensuel), soutenir, encourager, réfléchir sur les disciplines, favoriser des recherches spécifiques sur l'interdisciplinarité. Il nous a été impossible de connaître précisément les suites des 13 propositions adoptées.

2.2 LA FACULTE DES ARTS ET DES SCIENCES (F.A.S.):

Dans un document de travail de 1979 "Pour une philosophie de la formation au premier cycle à la F.A.S.", le Comité des études de la F.A.S. dresse un bilan beaucoup moins optimiste que celui de la F.E.S. mais peut être plus réaliste, de l'état de l'interdisciplinarité dans cette faculté.

> *"Dans le contexte actuel, les programmes d'études de premier cycle de la F.A.S. sont majoritairement disciplinaires et favorisent, soit le passage direct et sans surprise du baccalauréat à la maîtrise puis au doctorat dans le même domaine, soit la formation de praticiens destinés au marché du travail. Ce phénomène (...) confirme le cloisonnement entre les disciplines, ce qui va à l'encontre des objectifs qui avaient présidé à la création de la F.A.S."*
>
> (p. 1)

Des tentatives réussies ont cependant été faites:

- création de quatre programmes thématiques facultaires: études arabes, est-asiatiques, juives et québécoises;
- des programmes avec majeur et mineur;
- un mineur arts et sciences;
- inclusion de blocs à option, de cours au choix, et de cours de sigles autres que ceux de la discipline-mère.

Mais le comité ne veut pas s'abriter derrière elles pour se voiler la réalité.

> *"Seule quelques rares étudiants s'inscrivent aux programmes facultaires, (270 en '79-'80) mis à part le mineur arts et sciences dont la clientèle est importante (254 en '79-'80) mais qui sert peut-être à plusieurs de "file d'attente". La proportion des étudiants au bacc spécialisé demeure encore très élevée - 75% des inscrits - et c'est bien timidement qu'ont été inclus des cours hors discipline dans les blocs à option de disciplines qui*

n'en avaient pas l'habitude. Trop souvent enfin, les cours au choix sont pris dans la discipline même de l'étudiant"

(p. 2)

Ce constat courageux veut faire passer d'une utilisation souvent très idéologique du concept d'interdisciplinarité à une utilisation réelle opérationnelle. Ce qui suppose d'abord une approche nuancée et critique des disciplines, de l'interdisciplinarité et de la faculté.

La nécessité de l'interdisciplinarité est réévaluée au nom d'une culture générale moderne; la terminologie de l'O.C.D.E. est adoptée et sont longuement analysées les différences entre un savoir interdisciplinaire articulé et un autre désarticulé, fait de juxtaposition d'éléments disciplinaires disparates. En fonction de ces définitions, les programmes sont classés et analysés.

"Sont généralement reconnus comme monodisciplinaires les programmes suivants: les études littéraires (allemandes, hispaniques, russes, anglaises, françaises), l'histoire, la linguistique, les mathématiques, la philosophie, la psychologie, les sciences économiques, la science politique et la sociologie. L'appel évident à une autre discipline y est en effet rare et non essentiel la plupart du temps. Il existe par contre des programmes qui, bien que perçus comme disciplinaires - géographie, psycho-éducation, histoire de l'art, par exemple - sont en fait une forme plus ou moins élaborée de pluri- ou multidisciplinarité. L'interdisciplinarité se retrouve pour sa part de facto dans des champs d'études comme biochimie, relations industrielles, service social, informatique.

D'autres programmes comme ceux de biologie, de chimie, de géologie, de physique, qui relèvent des sciences de la nature, pourraient être classés comme pluridisciplinaires. En voici probablement la raison: ces disciplines sont caractérisées par une hiérarchie de dépendances, peut-être passagère, mais là n'est pas la question... Ainsi la biologie et la géologie doivent s'appuyer sur la chimie et la physique pour

bâtir leurs modèles et leurs lois; la chimie, elle s'appuie à son tour sur la physique et la physique est forcée d'avoir recours aux mathématiques. Il y a absence de hiérarchie de dépendances, au contraire, dans la majorité des sciences humaines. Situation appelée sans doute à se modifier, mais qui, pour le moment du moins, explique en partie que les disciplines de sciences humaines ont été les premières, d'une part à s'ouvrir aux cours au choix, d'autre part à contribuer à des programmes facultaires. Le fait de n'avoir pas systématiquement à inclure des cours fondamentaux de disciplines dont elles dépendraient leur a permis cette apparente libéralité.

Du coup, il devient facile de comprendre les réticences manifestées par plusieurs départements des sciences de la nature pour inclure des cours au choix dans leurs programmes: ils se voient déjà obligés d'en partager les crédits avec d'autres disciplines. La même nécessité explique sans doute leur manque d'intérêt pour l'idée de programmes facultaires. Notons au passage que si les programmes facultaires existant se cantonnent en sciences humaines, c'est peut-être parce qu'à l'absence de hiérarchie des disciplines de ce secteur s'ajoutent d'une part, une basse fréquence d'unités de mesure - le qualitatif l'emportant le plus souvent sur le quantitatif - et, d'autre part, une prééminence de la parole sur la technique. Ces différences essentielles rendent difficile le contact pourtant indispensable entre sciences de la nature et sciences de l'homme. Il faut en tenir compte lorsque l'on parle d'ouverture des programmes à la F.A.S.....

Il faut tenir compte aussi de la situation particulière des écoles professionnelles et d'un autre facteur fort important, le facteur temps. De quelque secteur qu'elle vienne, en effet, chaque discipline évolue dans le temps. Cette évolution peut la placer temporairement en position moins avantageuse pour un contact avec d'autres disciplines; il pourrait alors ne pas y avoir lieu de demander une ouverture de ces programmes qui risquerait de se révéler inutile, voire même nocive. La question des écoles professionnelles est également délicate. L'existence réelle ou même uniquement morale d'une quelconque corporation exerce sur ces dernières des pressions qui leur laissent peu de liberté d'action. Là aussi il importe d'agir avec prudence et de faire en sorte qu'ouverture des programmes ne signifie pas, à cause d'un ajout artificiel de crédits non pertinents, étouffement

ni dispersion de la discipline, mais plutôt renouvellement en profondeur."

(p. 5-6.)

Nous avons tenu à citer longuement cette analyse, car en distinguant nettement les caractéristiques de quelques grands secteurs - sciences humaines, sciences de la nature, écoles professionnelles - elle laisse entrevoir la nécessité de stratégies interdisciplinaires différenciées. Et ces stratégies ne peuvent se définir à sens unique, selon un ordre de la Faculté, mais en interaction avec les départements.

"Aussi longtemps que les départements recevront la demande de faire une place à d'autres disciplines comme un ordre de se transformer en"peau de chagrin", la Faculté fera fausse route. C'est de l'intérieur de chacune d'elle et avec chacune d'elle qu'il faut travailler"

(p. 7)

Avec cette autocritique et cette analyse essayant de rejoindre la dynamique interne de chaque secteur, une invitation est lancée en final "Si nous passions vraiment aux actes?".

3

MODELE ADMINISTRATIF ET MODELE PEDAGOGIQUE D'INTERDISCIPLINARITE

Ce survol montre qu'il ne suffit pas de mettre en place des structures de coordination entre les départements pour déclencher des pratiques. Plus ces structures sont grosses, plus la bureaucratie risque d'être un obstacle plutôt qu'une aide. Cet aménagement interdisciplinaire de l'Université de Montréal qui peine à s'articuler sur la dynamique spécifique de chaque département est en fait de type administratif: il repose sur une centralisation des décisions concernant l'interdisciplinarité dans deux grosses administrations. Une comparaison plus poussée de ce modèle technico-administratif avec celui plus participatif de la double structure de l'U.Q.A.M. serait intéressant. Qu'il suffise de rappeler le principe à la base de cette double structure département/module.

> *"... elle repose sur le principe général d'une séparation de la fonction transmission de la connaissance (fonction modulaire) d'avec la création et l'accumulation de la connaissance (fonction départementale)".*
>
> (Limites et possibilités de l'université de masse, 1977, p. 74).

Comme le département est le lieu des professeurs, de leurs besoins et intérêts, le module est celui des étudiants, de leurs besoins et intérêts, et par là, il est le lieu privilégié d'une pratique de l'interdisciplinarité. L'interdisciplinarité ne se situe pas d'abord dans un lieu administratif, mais dans un lieu pédagogique où décisions et actions sont proches les unes des autres.

Quelles que soient les difficultés de rodage et de fonctionnement des modules, cette localisation pédagogique de l'interdisciplinarité introduit celle-ci dans une toute autre dynamique que sa centralisation dans des structures bureaucratiques.

Comment se situe la F.E.P. dans ces deux modèles d'interdisciplinarité?

III

LE MODELE SOCIO-EDUCATIF DE L'EDUCATION PERMANENTE

Par rapport au modèle administratif des deux grandes facultés "interdisciplinaires" de l'Université de Montréal et par rapport au modèle pédagogique modulaire de l'U.Q.A.M., nous caractériserons celui de la F.E.P. comme un modèle socio-éducatif. En effet,il est né principalement de demandes externes de formation très liées à l'évolution sociale et professionnelle. Et longtemps la F.E.P.,centrée avant tout sur l'urgence de trouver des structures de réponse, a fait de l'interdisciplinarité pratiquement sans le savoir. Interdisciplinarité qui d'ailleurs a été et est souvent de l'indisciplinarité tant parfois les éléments de réponse ne résident dans aucune discipline. C'est cette évolution,tant au niveau de sa création elle-même d'abord puis de ses programmes ensuite, que nous allons voir.

1

UNE NAISSANCE STRUCTURELLE INDISCIPLINAIRE 1952-1968

Au début des années'50, l'évolution socio-professionnelle de la région montréalaise provoqua de tels besoins nouveaux de formation chez les adultes qu'un service spécifique fut créé à l'Université de Montréal pour y répondre (1952). Mais les objectifs et les moyens précis pour le faire restaient à trouver. Cette recherche s'opère depuis, à la fois par l'action et la réflexion. On peut dire que jusqu'en 1968, cette recherche fut indisciplinaire en raison principalement de l'absence de tous liens organiques avec les éléments académiques puisque ses interventions éducatives n'entraient d'aucune façon dans le cadre de l'enseignement régulier et crédité.

1.1 REFUS D'UN ROLE DE LIAISON ENTRE DISCIPLINES

Dès 1958, fut dénié à ce service tout pouvoir interdisciplinaire:

> *"En conclusion, l'extension n'est pas un organisme de liaison entre les facultés mais entre le public en général et les facultés. La liaison entre les facultés est faite selon la structure administrative en existence."*
>
> (CE 1226)

Mais la juridiction sur la formation d'adulte ne lui est pas pour autant donnée:

> *"L'enseignement aux adultes relève de la juridiction des facultés et écoles et de la Commission des adultes".*
>
> (CE 1220)

On le voit comme un service administratif devant appuyer l'extension des enseignements universitaires dans le sens d'une vulgarisation non créditée. Certains d'ailleurs veulent déjà le supprimer. On le maintient cependant en lui reconnaissant

> *"comme responsabilité propre toute initiative nouvelle qui peut intéresser le public et elle*

(l'Extension) devrait pouvoir organiser divers cours à des niveaux différents"
(CE 1226)

Cette responsabilité fut amplement exercée et des liaisons étroites avec le public se tissèrent: dès 1963, le service de l'extension rejoignait plus de 3,600 adultes et en 1968, il avait noué des contacts sous des formes diverses avec plus "d'une centaine d'organismes, associations, corporations professionnelles, syndicats, entreprises, sociétés de radio et de télévision" (R.Brunet, dans G.Pineau, 1980, p.77).

1.2 APPARITION D'UN INDISCIPLINAIRE: LE FORMATEUR D'ADULTES

Pour nouer ces contacts et les rendre productifs, un nouvel artisan de la formation émergea. En effet, ce travail ne s'est pas fait tout seul et ses ouvriers principaux n'en furent ni les enseignants ni les administrateurs. Les véritables chevilles ouvrières de ce travail furent des formateurs d'adultes dont l'appellation, les rôles et statuts sont encore en pleine recherche actuellement. Appelés d'abord coordonnateurs, conseillers pédagogiques puis responsables de programme, ces artisans de la formation jouent des rôles-charnières de jonction entre l'Université et le milieu et orchestrent les multiples partenaires divisés par les disciplines ou les professeurs. Ne pouvant se définir ni par référence aux disciplines, ni par référence à des catégories administratives, ils sont sans référence. Caractéristique lourde à porter dans un monde où la référence au passé l'emporte sur celle à l'avenir. Aussi ces artisans sans référence reconnue académiquements posent-ils problème. Qu'en faire? Les intégrer en les assimilant dans les catégories traditionnelles? Et s'ils représentaient les futurs professionnels de l'interdisciplinarité, les fameux conseillers pédagogiques - ou mieux andragogiques - dont la F.A.S. dans le rapport cité (p. 21) souhaite la multiplication? Conseillers aux étudiants bien sûr mais peut-être aussi aux professeurs, pas toujours habitués à professer dans n'importe quelles conditions.

Revenons en 1968. Le couplage opérationnel public-service est donc malgré tout réussi. Ce couplage est à la fois le produit et le producteur d'une structure organisationnelle et d'un rôle professionnel sans référence aux disciplines et en ce sens indisciplinaire. Mais cette réussite même remet en cause le quasi-non-couplage service-université. Aussi, après de longues négociations laborieuses (cf. G. Pineau, 1980, p. 76-85), des mécanismes d'amarrage sont trouvés et approuvés: le Service d'extension devient Service d'éducation permanente et peut faire créditer ses enseignements dans le premier cycle, mais suivant des programmes spécifiques qui doivent reposer sur des liens organiques noués avec les autres éléments universitaires.

A cette date commence vraiment de façon organique le véritable travail disciplinaire et multi-, inter-, trans- disciplinaire. Qu'est-ce ce travail et qu'a-t-il donné?

2

PROGRAMMES A BASE DISCIPLINAIRE ET PROGRAMMES INDISCIPLINAIRES

Ce travail d'accrédition de la formation en se liant à des éléments universitaires se fit par le moyen de programmes de 30 crédits appelés certificats. Cette forme actuellement semble aller de soi et se généralise dans d'autres secteurs de l'Université ainsi qu' en d'autres universités. Mais sa création en 1968 est le fruit de dures transactions avec l'Université. Il fallait faire reconnaître comme légitimes deux nouveaux modes d'utilisation des ressources universitaires sur lesquels repose cette formule: l'étude à temps partiel et des unités courtes de formation pouvant s'entrecouper et se comptabiliser. Même légitimée, cette formule paraît encore, aux yeux des universitaires classiques, de moindre valeur qu'une formation à temps plein s'étalant sur trois, quatre, cinq et six ans sans interruption.

En 1972, 23 programmes existaient, mobilisant plus de 4000 étudiants. En 1979, 34 programmes sont offerts, réunissant plus de 9000 étudiants réguliers.

Relever la liste des certificats à ces deux dates permet d'en saisir une vue évolutive (cf. tableau 3). Cette évolution ne s'est pas faite par simple autogénèse, par dédoublement des certificats existants ou par simples ajouts de nouveaux certificats. Elle est plus différenciée.

Il en existe un noyau inchangé de huit qui représentent pratiquement tous les secteurs. Sept se sont dédoublés ou sont à l'origine directe de nouveaux certificats: Relations interpersonnelles vient d'Animation; Récréation de Loisir; Mathématiques d'Enseignement des mathématiques au secondaire; Nursing clinique et organisation des soins et Education en nursing sont le prolongement de Nursing communautaire; Consommation et famille I et II ont remplacé

Tableau 3

Evolution historique des certificats*

En 1972 — 23 certificats / En 1979 — 34 certificats	An vie étud An péd des bibl Ed Phys Études Qué Publicité Rel Publiques Ens Maths Sces à l'enem Int scol et prof	Ens des Maths au SPC Anim Ling Nursing Comm Rel Ind Sces familiales Traduction	An du Droit Cytotechnologie Ens du fran à l'ele Ens du fran au SPC Etudes Caraïb Gestion d'hôtels Péd Audio-visuelle Rech opérationnelles
Anim Vie Étudiante Anim Péd des Biblioth Educ Physique Études Qué Publicité Relations Publiques Ens Math et Sces à l'enem Int Scol et Prof	**NOYAU INCHANGÉ** (8 certificats)		
Ens des Maths au secund Mathématiques Animation Relations interpersonnelles Loisir Récréation Nursing Communautaire Nursing Clinique Org Soins et Educ Nurs Relations Industrielles I Relations Industrielles II Traduction I Traduction II Consommation et Famille I Consommation et Famille II	**DÉDOUBLEMENT** (15 certificats)		**TRANSFERT ET DISPARITION** (8 certificats)
Coopération * Criminologie * Culture et Croissance * Droit * Ens à l'élémentaire * Ens Angl lang sec * Ens Franç lang sec * Perfect maîtres en mus * Gérontologie * Information et journal * Sciences de la communication	**NOUVEAUTÉ** (11 certificats)		

* Livre de G. Pineau, 1980, p. 115

Sciences familiales; et Relations industrielles et Traduction se sont dédoublés. Onze certificats, soit le tiers de ceux existant actuellement, sont apparus: 4 dans le secteur enseignement, 2 dans le secteur social, 2 pour des professionnels pouvant travailler plus spécifiquement dans les mass-média; un en coopération, l'autre en droit et enfin celui de Culture et civilisation. Donc un renforcement du secteur enseignant (une division du perfectionnement des maîtres est créée en 1974), du secteur social avec ouverture vers les mass-média et la coopération et une entrée dans une chasse gardée disciplinaire: le droit.

Si maintenant ces certificats sont classés selon qu'ils se situent ou non, d'après leur titre, dans le prolongement direct d'une structure universitaire déjà existante, on obtient le tableau suivant (tableau 4): 15 certificats couvrent les secteurs qui n'ont pas encore de répondants directs à l'Université en terme de structures d'enseignement et de recherche; 22, par contre, peuvent s'identifier à une structure déjà existante. La différence provient des dédoublements: les certificats se situant dans le prolongement d'une faculté, école ou département se dédoublent davantage (Nursing, Relations industrielles, Traduction et Sciences familiales).

Par contre, au début (avant'73) et à la fin, les certificats sont créés en nombre égal dans les deux catégories.

Cette double création nous semble un fait très remarquable à souligner car elle exige un travail sur deux fronts très différents, nécessitant des stratégies très spécifiques. Créer de nouveaux porgrammes dans des champs déjà occupés par des éléments universitaires occasionne des problèmes de juridiction académique bureaucratique et/ou corporative qui nécessitent de longues négociations.

S'attaquer à des champs nouveaux, par contre, pose principalement des problèmes d'identification et de catalysation des ressources et des demandes.

Tableau 4

Certificats et champs disciplinaires

Programmes avec une structure universitaire existante (22)	Programmes sans structure universitaire correspondante (15)
ANCIENS PROGRAMMES NON GENERATEURS	
Animation pédagogique des bibliothèque Education physique Ens. Math. et Sc. à l'élémentaire Information scolaire et professionnelle	Animation vie étudiante Etudes québécoises Publicité Relations publiques
PROGRAMMES DEDOUBLES	
Enseignement des maths au secondaire Mathématiques Nursing Communautaire Nursing clinique Organisation des soins et éducation en nursing Relations industrielles I " " II Traduction I " II Consommation et famille I " " II	Animation Relations interpersonnelles Loisir Récréation
NOUVEAUX PROGRAMMES (depuis 1973)	
Criminologie Droit Enseignement à l'élémentaire Ens. Anglais langue sec. " Français langue sec. Perfectionnement des maîtres en musique Sciences de la communication	Coopération Culture et civilisation Gérontologie Information et journalisme nouveaux programmes 80: Toxicomanie Créativité Etudes personnalisées Santé et sécurité au travail

Les différentes stratégies de programmation qui en résultent ont été déjà longuement analysées au moins pour les 23 premiers programmes (G. Pineau 1980, p. 132-148). Nous n'y reviendrons pas ici. Mais ces deux champs font toute la différence entre un travail au point de départ disciplinaire visant une ouverture multi- ou interdisciplinaire et un travail indisciplinaire, partant non d'un champ d'étude mais d'un champ de problèmes à résoudre. C'est une piste de recherche à poursuivre, surtout que ces deux champs se subdivisent eux-mêmes en sous-champs très différents. Par exemple, l'hétérogénéité du champ disciplinaire entrevue dans la première partie se retrouve ici. Les problèmes diffèrent suivant que la liaison s'effectue avec une discipline professionnelle ou avec une discipline plus traditionnelle par exemple, le droit.

Retenir le titre des programmes comme indicateur de disciplinarité ou d'indisciplinarité c'est prendre un indicateur grossier qui nous semble cependant très agissant. Mais pour affiner l'analyse il faut en chercher d'autres. Nous en avons choisi deux autres: un au moment de la conception du programme, la composition universitaire du comité concepteur; l'autre au niveau de la nature des cours du programme; et pour finir, une grille d'analyse plus fine sera proposée pour aller au niveau même de la réalisation du programme.

3

EVOLUTION DES MECANISMES DE CONCEPTION

Il nous semble extrêmement important de distinguer deux grands moments dans les programmes: celui de leur conception et celui de leur réalisation. Cette distinction temporelle est peu courante dans le monde disciplinaire tant la durée de vie des programmes est longue et tant leur conception se perd souvent dans la nuit des traditions. Par contre, elle est essentielle dans les programmes d'éducation permanente qui pour la plupart sont jeunes et qui, pour articuler de façon significative des nouvelles demandes sociales à des ressources universitaires souvent plus anciennes, doivent être beaucoup travaillées au moment même de la gestation et de la conception. Ce sont ces moments qui déterminent en grande partie le succès des programmes, tant auprès des instances universitaires pour leur acceptation qu'auprès de la clientèle pour leur pertinence socio-éducative. Comme ils sont peu renforcés par des facteurs externes - tradition, obligation légale scolaire ou professionnelle - ils doivent principalement leur vie, leur survie et leur développement à leur qualité intrinsèque. Cette exigence de qualité oblige donc à un gros travail de conception au départ bien sûr, mais aussi en cours de route pour corriger ce qui avait été mal conçu, ou pour s'adapter à de nouvelles évolutions. C'est peut être sur ces moments de conception et d'adaptation qui tendent à devenir permanents que la F.E.P. a le plus travaillé en cherchant des mécanismes de jonction et de concertations socio-disciplinaires. De deux études faites sur ces mécanismes, il ressort clairement qu'ils ont évolué: comités de travail tripartis au départ, comité pédagogique ensuite pour les programmes dédoublés et enfin mécanismes consultatifs peu formalisés pour les derniers programmes conçus.

3.1 DES COMITES DE TRAVAIL TRIPARTIS JUSQU'A 1973-74

A peu près jusqu'à l'avènement de la F.E.P. en'74-75, la conception des programmes se faisait par le moyen de comités de travail associant représentants des demandeurs de formation, représentants des éléments universitaires

les plus proches du programme et enfin des représentants du SEP chargés de rendre productifs les échanges. En reconstituant la représentation universitaire des 23 premiers programmes, on peut se rendre compte de la teneur mono ou multi-disciplinaire de ce travail de conception (cf. tableau 5).

Huit des premiers certificats n'impliquent qu'un élément universitaire. Le fait qu'ils soient les premiers approuvés tient en grande partie dans la raison suivante: ils prennent deux fois moins de temps à être élaborés que les autres (7 mois au lieu de 15). Chacun cependant posa un ou des problèmes particuliers qui nécessita des réponses particulières (cf. G. Pineau, 1973, pp. 146-152).

La préparation des certificats multidisciplinaires est aussi finement traitée dans le document de G. Pineau, 1973, pp. 152-159. Nous ne mentionnerons que l'analyse qui est faite du facteur multidisciplinaire:

> *"Ce qui ressort en premier, c'est l'importance de l'influence du facteur multidisciplinaire et d'une façon moindre, du facteur scientifique dans les opérations de conceptualisation; les opérations de réalisation sont surtout influencées par le facteur scientifique; le facteur enseignement-santé couvre peu de variations.*
>
> *L'importance du facteur multidisciplinaire dans les opérations de conceptualisation s'explique aisément: il détermine le nombre de facultés, nombre étroitement corrélé (0,77) avec la représentation universitaire au comité de travail. Le fait que, dans ce comité de travail, seule la représentation universitaire change, pour augmenter selon le type d'implication que le certificat a avec les facultés, est un indice de déséquilibre dans le système de couplage. En effet, nous l'avons vu, la représentation du milieu ou du SEP ne change pas significativement quels que soient les destinataires ou le rapport à l'université des certificats. Ce déséquilibre hypothèque grandement le développement d'une conceptualisation originale assurant la création, la mobilisation et l'utilisation de ressources nouvelles. D'autre part, ce déséquilibre n'est jamais aussi marqué que lorsque la possibilité privilégiée d'une telle conceptualisation originale existe: le facteur multidisciplinaire im-*

Tableau 5

Facultés, instituts ou écoles impliqués dans les 23 premiers certificats*

CERTIFICATS ET ANNÉES D'APPROBATION	FACULTÉS, INSTITUTS OU ÉCOLES														
	Sc. de l'Éducation	Lettres	Médecine	Sciences	Sc. Sociales	Théologie	Nursing	Dép. Éduc. Physique	Éc. de Servis. Publ.	Musique	Aménagement	Philosophie	H.E.C.	Polytechnique	Rés. de l'Ac.
Cytotechnologie, 1968			X												1
Traduction, 1968		X							X						1
Gestion d'hôpital, 1969								X							1
Éducation physique, 1966 et 1970						X									1
Études Catéchétiques, 1970															1
Pédagogie audio-visuelle, 1966 et 1970	X														1
Anim. Pédag. des Biblio., 1970		X													1
Sciences Familiales, 1971			X												1
Inform. Scol. et Profess., 1969	X				X							X			2
Animation, 1970												X			2
Ens. des Maths et Sc. à l'élém., 1971	X			X											2
Ens. des Maths au Second., 1971	X			X											2
Ens. du Français à l'élém., 1971	X	X													2
Ens. du Français au Second., 1971	X	X											X	X	3
Recherches Opérationnelles, 1969				X								X	X		3
Relations Industrielles, 1970					X										3
Relations Publiques, 1970		X		X	X										3
Publicité, 1971		X		X	X							X			3
Animation Vie Étudiante, 1971	X				X							X			3
Nursing Communautaire, 1971			X				X				X		X		3
Animation du Développement, 1972		X								X			X		4
Études Québécoises, 1972		X			X							X	X		5
Loisir, 1969	X				X			X							
Fréquence d'implications	8	8	3	5	7	1	1	2	1	1	1	6	5	1	

Tiré de G. Pineau, 1980, p. 121

plique, pour que les nouvelles demandes soient satisfaites, une réarticulation des découpages du savoir opérés par les facultés. C'est donc une occasion d'innovation. Que cette occasion provoque une sur-représentation facultaire, assurant un contrôle encore accru de l'université, renforce son "épistémocratie" dans l'accomplissement d'opérations qui devraient bénéficier d'un apport au moins aussi important de personnes moins marquées par les querelles disciplinaires classiques. Dans le jeu des négociations avec ses différents partenaires, l'université doit-elle être en position de majorité ou de minorité? La réponse à cette question est grosse de conséquence pour la transformation de l'université en centre de ressources."

(G. Pineau, 1980, p. 130).

3.2 DEPUIS '73-74, DES COMITES PEDAGOGIQUES ET DES CONCEPTEURS AVEC DES CONSULTATIONS PONCTUELLES

Les difficultés rencontrées dans le fonctionnement de ces comités de travail formels ne sont sans doute pas pour rien dans la transformation du SEP en F.E.P. transformation qui donne à la F.E.P. un pouvoir de décision sur les programmes, qu'elle n'avait pas auparavant. En tous cas, après '75, on ne retrouve plus de ces comités de travail formels. Les nouveaux programmes sont élaborés soit par le comité pédagogique du programme-mère quand ils sont un dédoublement, soit par un ou deux concepteurs de la FEP avec l'appui de consultations ponctuelles. Une suite possible de cette recherche serait d'analyser plus finement ces nouveaux mécanismes de conception qui, nous l'avons vu, vont du monodisciplinaire (droit) à l'indisciplinaire (créativité).

A quoi ont abouti ces mécanismes de conception? Quelle est la matière et la structure des cours qui composent les programmes? Suivant le pourcentage plus ou moins élevé de cours obligatoires, l'étudiant garde une possibilité plus ou moins grande de jouer de l'indisciplinarité. Possibilité nécessaire mais non suffisante car encore faut-il que les cours à option et au choix ne soient pas pris dans le même secteur.

4

NATURE DES COURS DES PROGRAMMES

La nature des cours des programmes va être étudiée en conservant la division des programmes entre ceux qui se situent dans la mouvance d'une structure universitaire déjà existante et les autres.

4.1 POURCENTAGE ET NATURE DES COURS OBLIGATOIRES

En regardant d'abord les cours obligatoires des programmes (cf. tableau 6), il ressort une nette différence entre les deux catégories de programme. Le pourcentage des cours obligatoires est beaucoup plus fort (57% contre 22%) dans les programmes se situant dans le prolongement d'une structure universitaire d'enseignement préexistante.

D'autre part, la plupart des cours obligatoires de cette catégorie ne sont pas pris à la FEP: seulement 22% contre 94% dans les programmes indisciplinaires. Donc, ces derniers sont beaucoup plus ouverts et provoquent beaucoup plus une production spécifique de cours "indisciplinaires".

Ce constat peut tout de suite s'interpréter comme une conséquence logique de savoirs très institutionnalisés et de savoirs en émergence. Mais il faudrait approfondir les différences opérationnelles, pédagogiques, administratives et financières qu'entraînent ces différents statuts sociaux des savoirs pour la programmation et la réalisation des programmes. Pour cela les pratiques de la FEP sont riches d'expériences encore insuffisamment exprimées.

4.2 POURCENTAGE ET NATURE DES COURS A OPTION ET AU CHOIX

La proportion des cours à option s'inverse donc selon les deux catégories de certificats: pour les certificats en conjonction avec une juridiction disci-

Tableau 6

Pourcentage et nature des cours obligatoires
selon les certificats

Certificat dans une juridiction disciplinaire	cours obligat.		certificat indisciplinaire	cours obligat.	
	%	%FEP		%	%FEP
An. p ed. des bibl.	70	70	An. vie étudi.	10	100
Education physique	100	0	Et. québ.	30	100
Ens. des math. et des sc. à l'élémentaire	60	0	Publicité	50	100
Information scol. et prof.	100	90	Rel. publiques	50	80
Ens. des math au second.	20	100	Animation	60	100
Mathématiques			R. interpers.	60	100
Nursing communautaire	50	0	Loisir	40	100
Nursing clinique	50	40	Récréation	30	100
Org. des soins et ed. en N.	50	40			
Rel. industrielles I	60	0			
" " II	60	0			
Traduction I	70	0			
" II	80	0			
Cons. et famille I	20	0			
" " II	0	-			
Criminologie	40	0	Coopération	0	-
Droit	80	0	Cult. et civ.	20	50
Ens. à l'élémentaire	20	100	Gérontologie	0	-
Ens. Anglais langue sec.	70	0	Inf. et Journ.	0	-
Ens. Français " "	50	0	Créativité	10	100
Perfect. des maîtres en mus.	100	0	Etudes pers.	0	-
Sc. de la commun.	40	0	Santé et Séc. au travail	33	100
			Toxicomanie	40	100
MOYENNE	57%	22%	MOYENNE	22%	94%

plinaire c'est 32% contre 55% pour les autres. Sur ces 32% de cours à option, 20% sont spécifiques à la FEP; alors que c'est 71% des cours à option des certificats indisciplinaires. Ces certificats représentent donc des instruments importants de création de nouveaux cours et non pas seulement de reproduction d'anciens, redistribués selon de nouvelles combinaisons. Mais à part quatre certificats - Toxicomanie, Récréation, Relations interpersonnelles et Animation - cette création n'exclut pas l'appel à des cours externes, soit dans les cours obligatoires, soit dans les cours à option. Et quand c'est le cas - comme pour les quatre ci-haut mentionnés - cette exclusivité est relativisée(sauf pour Animation) par un 20% ou 10% de cours au choix n'importe où.

Presque la moitié des programmes(9/20)qui se situent dans une mouvance disciplinaire n'ont pas de cours au choix. Et cinq de ces certificats - Education physique, Relations industrielles II, Traduction II, Droit et Perfectionnement des maîtres en musique - n'ont aucun cours, ni à option, ni obligatoire venant spécifiquement de la FEP. De grosses différences doivent donc exister dans la pratique quotidienne entre des programmes qui se contentent de diffuser de l'enseignement déjà encapsulé dans des cours et d'autres qui doivent en même temps produire le savoir à enseigner. C'est cette pratique réelle que nous n'avons pas eu le temps d'approcher dans cette recherche et qui pourrait constituer les terrain à explorer dans le futur.

Outre ces grands repères de zones plus ou moins facilitatrices d'indisciplinarité et de pluri-, inter-, transdisciplinarité, une grille d'analyse a été ébauchée pour approcher plus finement ces pratiques.

Tableau 7

Pourcentage et nature des cours à option
et des cours au choix selon les certificats

Certificat dans une juridiction disciplinaire	cours à option		cours au choix	certificats indisciplinaires	cours à option		cours au choix
	%	%FEP			%	%FEP	
An. ped. des bibl.	30	70	-	An. vie étudi.	70	70	20
Education physique	-	-	-	Et. québ.	50	60	20
Ens. des math. et des sc. à l'élémentaire	20	13	20	Publicité	40	60	10
Information scol. et prof.	-	-	-	Rel. publiques	30	55	20
Ens. des math au sec.	80	100	-	Animation	40	100	-
Mathématiques				R. interp.	20	100	20
Nursing communautaire	30	30	20	Loisir	40	80	20
Nursing clinique	30	-	20	Récréation	50	100	20
Org. des soins et éd. en Nurs.	30	-	20				
Rel. Indust. I	20	5	20				
" " II	20	-	20				
Traduction I	30	9	-				
" II	-	-	20				
Cons. et famille I	20	40	10				
" " II	80	35	20				
Criminologie	40	10	10	Coopération	80	50	20
Droit	20	-	-	Cult. et c[illegible]	60	45	20
Ens. à l'élémentaire	60	20	20	Géronto[illegible]	80	70	20
Ens. Anglais langue sec.	30	15	-	Inf. et t[illegible]	80	50	20
Ens. Français " "	50	7	-	Cré[illegible]vité	70	80	20
Perf. des M. en mus.	-	-	-	Etu[illegible]			
Sc. de la commun.	40	6	20	Sante et sec. au travail	57	60	10
				Toxicomanie	50	100	10
MOYENNE	32%	20%	11%	MOYENNE	55%	71%	18%

5

UNE GRILLE D'ANALYSE

N'ont été abordés jusqu'à maintenant que les mécanismes de conception des programmes et le produit de ces mécanismes, la nature et la structure des cours. La pratique même des programmes, c'est-à-dire l'enseignement et les profils de cours choisis par les étudiants, n'a pu être approchée finement. Et pourtant autant la pratique dépend de ce qui a été programmé autant ce qui a été programmé n'existe pas tant que ça n'a pas été pratiqué. Cette recherche sur les rapports entre l'interdisciplinarité et l'éducation permanente devrait se continuer au niveau des pratiques d'enseignement et d'apprentissage.

Dans cette perspective, une grille d'analyse a été ébauchée par le comité de travail. C'est cette grille qui est présentée pour finir.

Elle peut s'appliquer à ces programmes ou globalement,ou à des cours d'un programme. Quatre éléments concernant l'unité à analyser ont été retenus: son origine, sa programmation, son contenu et la distribution du pouvoir pédagogique en son sein.

Les formes de disciplinarité retenues ont été: le disciplinaire, l'interdisciplinaire, le transdisciplinaire et l'indisciplinaire.

Chaque forme se définit ainsi par rapport aux quatres éléments. Par exemple, un cours disciplinaire est un cours découlant de la logique de la discipline, pré-programmé avec un contenu précis et structuré s'appuyant sur le pouvoir quasi exclusif du professeur. A l'opposé, un cours indisciplinaire émerge des besoins du milieu,"s'autoprogramme"et s'autogère en ne retenant que les apports ponctuels pertinents grâce à un partage du pouvoir entre étudiants et personnes-ressources. Le transdisciplinaire se différencierait de l'inter-

GRILLE D'ANALYSE DE LA DISCIPLINARITE DES COURS

formes de discipl. / éléments des cours	disciplin.	interdisc.	transdisc.	indiscipl.
ORIGINE	Logique de la discipline	plusieurs spécialités	problèmes pratiques	besoins du milieu social
PROGRAMMATION	Pré-programmé	co-programmation disciplinaire	interaction théorie-pratique	auto-programm auto-gestion
CONTENU	Précis-Structuré	Plusieurs éclairages sur un même problème	logiques en construction	apports ponctuels pertinents
DISTRIBUTION DU POUVOIR PEDAGOGIQUE	Professeur	Plusieurs professeurs	Plusieurs professeurs et étudiants	étudiants et personnes ressources

disciplinaire par une origine plus pratique que théorique qui entraînerait une programmation en interaction entre théorie et pratique car un nouveau savoir commence à s'articuler. Le pouvoir pédagogique est partagé entre étudiants et professeurs.

Cette grille a été construite empiriquement en la testant sur les cours de deux programmes: Nursing clinique et Loisir. Cet essai en révélant des pratiques d'interdisciplinarité appliquée a renforcé l'intérêt de continuer. En effet, un programme comme Loisir a évolué explicitement d'une référence disciplinaire à une visée indisciplinaire. Il vient bien des besoins du milieu social mais au début le titre de ses cours sacrifiait à la terminologie disciplinaire: sociologie du loisir, psychologie du loisir... L'effort de son responsable a été,au moins au niveau de la programmation de "dédisciplinariser" ces appellations. Ce qui n'est pas sans conséquence sur les contenus et la dialectique étudiants-personnes-ressources. Il reste donc là tout un champ d'évolution pratique à analyser. Mais plutôt que d'étendre indéfiniment notre mandat, nous avons préféré faire le point sur notre travail pour en informer d'autres, et redéfinir, si voulu, les suites à donner.

IV

CONCLUSION GENERALE

La nouveauté du problème abordé - rapport entre l'interdisciplinarité et l'éducation permanente - a nécessité un détour théorique et historique important pour saisir comment les rapports entre les deux mouvements étaient incompréhensibles sans la référence directe à ce à quoi ils s'opposent: les disciplines. "Le cloisonnement des disciplines concordait avec le cloisonnement social" (L. D'Hainaut, 1979, p. 208). "Concorde", serions-nous tenté de dire, tant ce cloisonnement n'est pas chose du passé. Globalement, le mouvement interdisciplinaire peut être vu comme une réaction épistémologique à ce cloisonnement du savoir et le mouvement d'éducation permanente une réaction socio-éducative surtout sensible au cloisonnement social. La conjonction des deux peut donner un modèle socio-éducatif de production, de diffusion et d'utilisation de nouveaux savoirs particulièrement dynamique et heuristique. C'est dans ce modèle qu'a été situé la FEP qui se différencie ainsi d'autres modèles d'interdisciplinarité à dominante plus administrative comme la FES et la FAS ou plus pédagogique comme la double structure département/module de l'U.Q.A.M.

De la FEP n'ont été analysés que les programmes crédités et encore partiellement: leurs mécanismes de conception et leurs structures de cours. Les propositions de suites à donner visent à compléter ces analyses partielles des programmes crédités (les cinq premières propositions) et à aborder les autres pratiques de la F.E.P. dans cette perspective de production, diffusion et utilisation de nouveaux savoirs (sixième proposition).

- Les stratégies de conception de programmes
  (1ère et 2ème proposition)

Concernant les mécanismes de conception, il nous semblerait important de faire le point plus précisément sur les avantages et inconvénients

des différents mécanismes utilisés et isolés: lesquels favorisent plus une conception socio-éducative large, collective, permanente opposée à une reproduction disciplinaire étroite, professorale et a-temporelle (1ère proposition) D'autre part, la distinction entre programme dans la mouvance de juridiction d'un élément universitaire déjà existant et programmes "hors-la-loi disciplinaire" nous semble commander des stratégies de conception très différentes. Certaines ont déjà été analysées, il faudrait poursuivre ces analyses (2ème proposition).

- Une politique d'appui aux programmes non-disciplinaires (3ème proposition)

L'analyse des produits de ces conceptions, les structures de cours offerts dans les programmes, révèlent aussi de nettes différences entre les deux catégories de programmes: les programmes "hors-la-loi disciplinaire" ont beaucoup moins de cours obligatoire (22% contre 57%), avec une plus forte proportion et dans ces cours obligatoires et dans les cours à option, de cours FEP spécialement créés pour ces programmes. Quelle politique précise d'appui à la création de ces nouveaux savoirs se développe-t-il à la F.E.P.? Ces savoirs se créent en même temps qu'ils se donnent; y a-t-il des mécanismes de mémorisations collectives permettant de cumuler ces expériences successives d'enseignement/production de savoir? (3ème proposition).

- Explorer les liens entre formation initiale et formation continue avec les programmes disciplinaires (4ème proposition)

Concernant les programmes sous juridiction disciplinaire, quelle dialectique d'enseignement et de recherche provoquent-ils avec les unités universitaires de référence? (4ème proposition).

- Travailler à une andragogie de l'interdisciplinarité (5ème proposition)

Enfin, savoir quelle est l'interdisciplinarité vécue au niveau de l'enseignement et de l'apprentissage nécessiterait une enquête-terrain approfondie auprès des responsables, des chargés de cours et des étudiants (5ème proposition). Cette enquête pourrait apporter des éléments intéressants pour formaliser progressivement une pédagogie ou plutôt une andragogie de l'interdisciplinarité.

- Tirer la théorie de nos pratiques (6ème proposition)

Mais le portrait, même schématique, de ce modèle socio-éducatif de production, diffusion et utilisation de nouveaux savoirs que constitue la F.E.P. serait tronqué si l'on ne mentionnait pas comme suites possibles à ce travail, l'analyse dans cette optique, des autres productions plus "indisciplinaires" à la F.E.P.: la promotion culturelle, la promotion collective et la recherche (6ème proposition). Quelle sorte de savoirs développent ces productions? Quels sont les problèmes particuliers d'une recherche sur l'éducation permanente qui pour mieux travailler à expliciter la théorie des pratiques se refuse à se découper selon les disciplines? Du travail donc. Mais, comme il est dit au début du rapport, l'interdisciplinarité ce n'est pas la facilité.

REFERENCES

1. BERTRAND, Yves, L'interdisciplinarité, Services pédagogiques, Université de Montréal, 1980.

2. De IPOLA, Emilio, Note sur l'idéologie de l'E.P. dans G. Pineau, op. cit.

3. DESROCHE, Henri, L'origine utopique dans G. Pineau, op. cit.

4. D'HAINAUT, Louis, L'interdisciplinarité et l'intégration dans Programmes d'études et éducation permanente, Unesco, 1979

5. Faculté des Arts et des Sciences (F.A.S.), Pour une philosophie de la formation au premier cycle à la F.A.S., Document de travail, COET-262, Université de Montréal, 1979.

6. Faculté des Etudes Supérieures (F.E.S.), Premier rapport au conseil de la F.E.S. du comité sur l'interdisciplinarité, Université de Montréal, 1978.

7. Faculté des Etudes Supérieures (F.E.S.), L'interdisciplinarité propositions adoptées par le Conseil de la F.E.S., Université de Montréal, 1979.

8. GURVITCH, Georges, Interdisciplinaire dans Encyclopaedia Universalis, 1970

9. Les structures, Rapport du Comité du développement académique sur les structures de l'Université, Université de Montréal, 1970.

10. Limites et possibilités de l'Université de masse, U.Q.A.M., 1977.

11. MATHIEU, Jean, L'éducation permanente, document du comité interdisciplinaire 1980.

12. MORIN, Edgard, La Méthode, 1 la nature de la nature, Paris, Seuil, 1977.

13. OCDE, L'interdisciplinarité, Problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités, Paris, CERI, 1972

14. PINEAU, Gaston et alii, Education ou aliénation permanente, Repères mythiques et politiques, Paris, Montréal, Dunod, Sciences et cultures, 1977.

15. PINEAU, Gaston, Les combats aux frontières des organisations, Un cas universitaire d'éducation permanente, Montréal, Sciences et culture, 1980.

16. SERRES, Michel et alii, Auguste Comte, Paris, Herman, 1975.

BIBLIOGRAPHIE

1. Cinq recherches bibliographiques automatisées ont été faites. Elles sont disponibles au Centre de documentation de la F.E.P.

   - Discipline scientifique (FRANCIS, 1980) B-86.
   - Interdisciplinarité et éducation permanente (ERIC, 1980) B-87.
   - Historique des disciplines (ERIC, 1980) B-88.
   - Interdisciplinarité (ERIC, 1980) B-89.
   - Interdisciplinarité (FRANCIS, 1980) B-90.

2. Une annexe rassemble:

   2.1 Les travaux effectués par le comité, soit par ordre chronologique:

   G. Pineau, Les disciplines.

   Y. Bertrand, L'interdisciplinarité.

   J. Mathieu, L'éducation permanente

   F. Rémillard, Structures et nature des cours obligatoires, à option et au choix des programmes de la FEP.

   2.2 Le premier rapport au conseil de la F.E.S. du comité sur l'interdisciplinarité

   2.3 Pour une philosophie de la formation au premier cycle à la F.A.S. (F.A.S. - direction secteur études, COET-262, août 1979).

L'interdisciplinarité et l'éducation permanente sont deux mouvements socio-culturels complexes en recherche, indisciplinés. Rapprocher les deux, est-ce augmenter la complexité, désorienter la recherche et accentuer l'indiscipline ou au contraire, fournir à l'éducation permanente un mouvement épistémologique plus adapté que les découpages disciplinaires et à l'interdisciplinarité un mouvement socio-éducatif plus synergique que l'enseignement régulier? C'est ce rapprochement que traite ce document, fruit d'une collaboration entre opérationnels et chercheurs de la F.E.P.

La première partie esquisse une problématique générale: qu'est-ce qu'une discipline? D'où viennent-elles? Comment le mouvement interdisciplinaire se situe-t-il dans le champ disciplinaire, lui-même hétérogène, lieu archéologique où s'entassent différentes strates de savoirs? Par sa référence première à des besoins socio-éducatifs à satisfaire, le mouvement d'E.P. ne dépasse-t-il pas ces combinaisons disciplinaires pour, au besoin, être indisciplinaire?

La seconde partie fait un survol des constructions disciplinaires et interdisciplinaires de l'Université de Montréal.

La troisième explore, par opposition à des modèles plus administratifs et plus pédagogiques d'interdisciplinarité, le modèle socio-éducatif de la F.E.P. Modèle inachevé dont sont signalées des pistes à poursuivre.